

HABILIDADES SOCIALES EN NIÑOS CON TDAH Y SU ENTRENAMIENTO EN EL CONTEXTO ESCOLAR

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

MENCIÓN: EDUCACIÓN ESPECIAL

CURSO: 2015/2016

REALIZADO POR: ISABEL MARÍA DE LA ROSA ESPAÑA

TUTOR: ALFONSO JAVIER GARCÍA GONZÁLEZ



TRABAJO FIN
DE GRADO

ÍNDICE

1. RESUMEN.....	3
2. INTRODUCCIÓN - JUSTIFICACIÓN.....	4
3. MARCO TEÓRICO.....	5
3.1 Habilidades Sociales. Concepto y Características.....	5
3.2 Habilidades sociales en personas con necesidades educactivas.....	7
3.3 Asertividad y competencia social en niños con TDAH. Relación con las HHSS.....	10
3.4 Rechazo escolar y bullying en TDAH.....	11
3.5. Autoestima y autoconcepto. Relación con las habilidades sociales.....	11
3.6 Habilidades sociales en el ámbito escolar.....	13
3.7 Entrenamiento en habilidades sociales.....	14
3.7.1. Entrenamiento en inteligencia emocional.....	15
3.7.2. Entrenamiento en resolución de conflictos.....	16
4. INVESTIGACIÓN.....	19
4.2 Metodología.....	20
4.2.1. Participantes.....	20
4.2.2. Diseño.....	20
4.2.3. Instrumentos.....	20
4.2.4 Procedimiento.....	21
5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.....	32
5.1 Justificación.....	32
5.2 Objetivos.....	33
5.3 Metodología.....	35
5.4 Desarrollo del Programa.....	35
6. EVALUACIÓN.....	44
7. CONCLUSIONES FINALES.....	45
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	49
ANEXOS.....	53

RESUMEN

Actualmente, el TDAH es uno de los trastornos más comunes que nos podemos encontrar en las aulas de Primaria. Este trastorno se ha extendido muy rápidamente en los últimos años, causando numerosos problemas en los sujetos que los padecen. Entre estos problemas cabe destacar el déficit en habilidades sociales que presentan y el duro entrenamiento que necesitarían para desarrollarlas.

El objetivo principal de este trabajo ha sido investigar si los docentes cuentan con suficientes conocimientos para atender a los niños con TDAH en el aula y poder entrenar con ellos su déficit en habilidades sociales en el contexto escolar.

Para ello, se estudió una muestra de 50 profesores de dos colegios, uno público y otro concertado, de la provincia de Sevilla. El instrumento utilizado para la realización de dicha investigación fue un cuestionario cuantitativo y transversal de medición en un solo momento.

Los resultados muestran como los docentes tienen una percepción errónea de su formación en TDAH y como esto le ha conducido a tener malas experiencias con niños con este trastorno. Además se comprueba que la comunicación que tiene estos docentes con la familia es pobre.

En conclusión, los docentes necesitan formarse en el TDAH y en estrategias adecuadas para desarrollar las habilidades sociales de estos niños en el aula.

Partiendo de esto, diseñaremos un programa de habilidades sociales, donde enseñaremos a los niños con TDAH aspectos básicos como la asertividad, la inteligencia emocional y la resolución efectiva de conflictos.

Palabras Claves: Habilidades Sociales, TDAH, Asertividad, Competencia Social, Rechazo Escolar, Autoestima, Autoconcepto, Inteligencia Emocional y Resolución de Conflictos.

2. INTRODUCCIÓN - JUSTIFICACIÓN.

Este trabajo tiene como objetivo, investigar el déficit de habilidades sociales en niños con TDAH y comprobar los recursos con los que cuenta el profesorado para desarrollar este tema en sus aulas. El tema a tratar, en el cual he centrado mi investigación, es el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (T.D.A.H) en la etapa primaria y la importancia que tiene el profesorado en el desarrollo de estos niños/as.

Actualmente este trastorno está invadiendo las aulas y como docente he observado, que recibimos poca información y preparación sobre el tema. Por tanto, a la hora de intervenir con ellos muchos profesores se sienten perdidos y no saben controlar la situación.

Por ello en este documento pretendo sensibilizar a la sociedad en general y a los docentes en particular sobre la necesidad de informarse y documentarse en este trastorno.

Los niños con TDAH presentan muchas carencias, pero una de las principales es su déficit en Habilidades Sociales. Las habilidades sociales ocupan un lugar fundamental en la vida de los niños y sin la adquisición de ellas la competencia social del niño se ve afectada. La incomprensión de normas sociales, la impulsividad que presentan y el carácter desafiante hacen que los niños socialmente sean rechazados y marginados por sus compañeros, afectando todo ello a la autoestima y el autoconcepto del sujeto. (Millán, 2014).

Por tanto, tras ver las dificultades que presenta el niño con TDAH, he creído conveniente estudiar más a fondo su carencia en habilidades sociales y fomentar su déficit desde el entorno escolar, comprobando a través de una investigación cuantitativa la preparación que tienen los docentes, las expectativas que depositan sobre el alumnado y sobre su práctica educativa y verificando si la comunicación familia-escuela es adecuada. Tras obtener los resultados, realizaremos una propuesta de intervención basada en un programa de Habilidades Sociales, donde le proporcionaremos al profesorado indicaciones y técnicas para fomentar estas habilidades entre sus alumnos.

3. MARCO TEÓRICO.

Para llevar a cabo nuestra investigación, tenemos que estudiar previamente todo lo que se ha analizado sobre el tema hasta el momento. Partiremos del concepto general de habilidades sociales e iremos enfocaremos la revisión teórica al conocimiento de estas habilidades en niños con TDAH. Trataremos de averiguar si la escuela fomenta las habilidades sociales y si los docentes cuentan con las estrategias necesarias para desarrollarlas. Por último, investigaremos entrenamientos de habilidades sociales eficaces para el trastorno que estamos estudiando.

3.1 Habilidades sociales. Concepto y características.

Entendemos las habilidades sociales como las conductas específicas para llevar con éxito una tarea interpersonal. Dichas habilidades son necesarias para interactuar y relacionarse con los iguales de forma efectiva y mutuamente satisfactoria. (Contini de González, 2010)

El uso adecuado de habilidades sociales hace que el individuo tenga un comportamiento socialmente competente. Este comportamiento se caracteriza por: recibir la aprobación del grupo, ser efectivo y conseguir lo que se proponga; y por adecuarse a la situación, aludiendo al grado de familiaridad, el tema tratado y el propósito de la interacción.

Según el Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS) para niños, las habilidades sociales se caracterizan por ser conductas aprendidas que nos ayudan a:

- Desarrollar el conocimiento de uno mismo y de los demás.
- Fomentar el conocimiento social de conductas, estrategias y habilidades para relacionarse con los demás.
- Autorregular y autocontrolar la propia conducta.
- Disfrutar de las relaciones con los iguales.

Podemos diferenciar distintos tipos de habilidades sociales según la finalidad que persigan. Estas las podemos dividir en dos grupos: habilidades sociales básicas y habilidades sociales complejas. Las básicas son el pilar para cualquier interacción y sin ellas no podemos acceder a ninguna compleja. (López, 2009).

En el primer grupo, de habilidades sociales básicas encontramos:

- Escuchar.
- Iniciar una conversación.
- Mantener una conversación.
- Formular una pregunta.
- Dar las gracias.
- Presentarse a uno mismo y a otras personas.
- Hacer un cumplido.

En el segundo grupo, se hayan las habilidades sociales avanzadas como:

- Pedir ayuda.
- Participar.
- Dar instrucciones.
- Seguir instrucciones.
- Disculparse.
- Convencer a los demás.

Estos dos grupos son imprescindibles. Sin embargo, hay otros grupos, un poco más complejos, que son importantes de señalar y adquirir:

En el tercer grupo, tendremos las habilidades relacionadas con los sentimientos:

- Conocer nuestros sentimientos y saber expresarlos.
- Comprender los sentimientos de los demás.
- Expresar afecto.
- Resolver situaciones de miedo.
- Auto-recompensarse.

En el cuarto grupo, están las habilidades alternativas a la agresión como:

- Pedir permiso.
- Compartir algo.
- Ayudar a los demás.
- Negociar.
- Defender los derechos propios.
- Evitar los conflictos.

En el quinto grupo, tenemos las habilidades para enfrentarse al estrés:

- Responder a una queja.
- Demostrar deportividad después de un juego.
- Resolver la vergüenza.
- Responder al fracaso.
- Responder a la persuasión.
- Hacer frente a las presiones.

Y por último, identificamos el sexto grupo; las habilidades de planificación:

- Tomar iniciativas.
- Establecer un objetivo.
- Tomar una decisión.
- Concentrarse en una tarea.

Sin embargo, muchos niños no tienen aún ni adquiridas las habilidades básicas, y sus relaciones sociales son nefastas. Un porcentaje alto de este grupo, lo cubren los alumnos con déficits y discapacidades, los cuales poseen una competencia social menor a la media de sus compañeros. (Rodríguez-Mateo, Luján, & Mesa, 2012).

3.2 Habilidades sociales en personas con necesidades educativas.

Tras investigar sobre el concepto de habilidades sociales de forma general, enfocaremos nuestra investigación hacia el TDAH o Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad.

El TDAH o Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad es una de las alteraciones más crónicas y frecuentes (alrededor del 5% de la población infantil lo tiene). Se caracteriza por problemas para mantener la atención y comportamientos hiperactivos e impulsivos, afectando al desarrollo emocional y social del individuo que lo padece. Los primeros síntomas se dan en dos o más entornos (familia, colegio, grupo de iguales) y antes de los 12 años (APA). (Martínez-Frutos, 2013).

Pero no todos los niños con TDAH actúan de forma simétrica y de acuerdo con esto, hay que diferenciar subtipos en el TDAH. (Abad, 2013).

Podemos encontrarnos con niños que presentan:

- Predominio inatento: presentan problemas para mantener la atención sostenida. En las actividades que no demandan su interés el niño se encuentra disperso y distraído.

En las situaciones sociales y académicas, no presta la atención necesaria y comete errores por descuido. Por lo que las tareas normalmente están descuidadas y bastante mal presentadas.

La mayoría de las veces, están en su mundo, tienen la mente en otro sitio y da la sensación de que no escuchan a nadie. También son muy olvidadizos, tanto en las actividades diarias como en las sociales, no escuchan a los demás, cambian de tema frecuentemente y no siguen las reglas e instrucciones en el juego.

-Hiperactividad: los que presentan esta característica, tienen problemas de sociabilización por su alto grado de inquietud y nerviosismo. Corren y saltan en situaciones inadecuadas y se muestran intranquilos en actividades de ocio.

Cuando son muy pequeños, este grado se enfatiza aún más, y no paran de moverse y de tocarlo todo, trepan por sitios casi imposibles, se cuelgan de armarios, saltan sobre los muebles y se levantan del pupitre constantemente.

- Impulsividad: este trastorno es quizás, el que mayor problema presente para relacionarse con el grupo de iguales. Los niños con impulsividad, no tienen sensación de peligro y actúan sin pensar en las consecuencias de sus actos. Molestan con frecuencia, no acatan las normas, interrumpen conversaciones, y se meten en situaciones de los demás. A menudo, cogen objetos de otros niños, y los demás les rechazan por ser demasiado pesados.

En definitiva, este trastorno afecta fuertemente al ámbito social. Los niños con TDAH tienen serias dificultades para relacionarse con sus iguales. Presentan conductas agresivas, de burla o de abuso al resto de los compañeros y por ello son rechazados por el resto del grupo. Su falta de asertividad provoca el rechazo social en la escuela, y con ello la sensación de sentirse solos y aislados, influyendo negativamente en su autoestima y autoconcepto. (Bacete, García, & Casares, 2010)

Sin embargo, el TDAH no es el único trastorno que presenta problemas en el desarrollo de las habilidades sociales.

Otro déficit que se distingue por sus problemas de relación social, es el trastorno grave de conducta. Los niños que lo manifiestan presentan: *conductas agresivas*, *conductas no asertivas* y *conductas inhibidas*. (Rodríguez-Mateo et al., 2012).

Conductas agresivas: destacan conductas referidas a peleas, agresión verbal y /o física a los compañeros (como provocación e intimidación) y al profesorado. Tienen problemas para autocontrolarse y muchas veces cogen objetos para utilizarlos violentamente. En ocasiones, incluso han llegado a fugarse del colegio o de casa.

Conductas no asertivas: el niño se muestra desconfiado, no sigue las normas y falta al respeto a los compañeros. Sus conductas son inapropiadas, disruptivas e incorrectas.

Conductas inhibidas: hace referencia a la dificultad para expresar emociones y sentimientos, debido a un nivel poco comunicativo. Presentan una extrema timidez que les provoca ansiedad al enfrentarse a nuevas situaciones que se salen de su rutina.

Para finalizar, hacer alusión a un trastorno muy vinculado con el TDAH como es el TEA (trastorno del espectro autista). De acuerdo con Millá (2009), los siguientes indicadores nos muestran las carencias sociales y los problemas para relacionarse que tienen los chicos con TEA. Estos son:

- No responde a llamadas o indicaciones y la comunicación es prácticamente nula.
- No mira a los ojos cuando se les habla, ni se interesa por mirar que hacen otras personas.
- Suelen jugar solos y presentan un juego repetitivo o rituales de ordenar.
- Si alguna de sus rutinas cambia, coge rabietas exageradas.
- Su lenguaje es muy pobre, y cuando están con el grupo de iguales actúa como si no existieran.
- Tienden a ignorar y para comunicarse con él, hay que ponerse frente a frente, y reproducir gestos claros.

3.3 Asertividad y competencia social en niños con TDAH. Relación con las HHSS.

Como hemos indicado anteriormente, la mayoría de niños con TDAH tienen pobres habilidades sociales. Esta carencia se percibe en la falta de asertividad en sus relaciones.

Entendemos la asertividad como la cualidad para expresarse de forma clara, directa y equilibrada, con la finalidad de comunicar nuestras ideas y sentimientos o defender nuestros derechos sin la intención de herir, actuando desde la autoconfianza. (Rozo et al., 2014)

De acuerdo con Pérez (2007) la mayoría de alumnos con TDAH, no asertivos, entran en la categoría de alumnos agresivos.

En esta categoría, se localizan aquellos que tienen un porcentaje alto de agresividad, y por ello tienden a no respetar a sus compañeros. Dañan al grupo de iguales, tanto física como verbalmente si ven que otros intentan sobrepasar sus límites. No saben tener una conversación fluida y todo lo solucionan por medio de la violencia.

Señalar que, aquellos alumnos que no consigan ser asertivos, tampoco conseguirán ser competentes socialmente. La asertividad y la competencia social van de la mano. Si una persona es competente socialmente es porque es asertiva, y sabe ponerse en el lugar de los demás y comprenderlos, así como utilizar las habilidades correctas en las situaciones que lo demanden.

La competencia social es un concepto relacionado con las habilidades sociales. Se logra ser competente socialmente cuando: conseguimos definir un problema tras pensarlo anteriormente, buscamos varias alternativas y soluciones a un conflicto y no pensamos únicamente en las consecuencias; y anticipamos futuros problemas que puedan aparecer en la realización de la práctica. (De la Peña, , 2003).

Concretando en el foco de nuestro trabajo, los niños con TDAH entrarían en la categoría de individuos no competentes socialmente, así lo demuestra uno de los estudios realizados por Russo et al., (2015) que afirman que los niños con TDAH tienen dificultad para establecer relaciones y presentan más conductas agresivas, de burla o de abuso hacia los demás. La mayoría se encuentran solos y rechazados porque son menos

apoyados por sus compañeros en la escuela y aun así ellos afirman tener buenas relaciones y estrategias de convivencia.

3.4 Rechazo escolar y bullying en TDAH.

El rechazo social y el bullying están directamente relacionados con la pobreza en habilidades sociales. Estos son la consecuencia directa de las malas relaciones interpersonales provocadas por la falta de estas habilidades (Cerezo, 2006)

Según Landázuri (2007) un alumno sufre acoso cuando: otro niño o grupo de ellos le dicen cosas desagradables y humillantes, se ríen y burlan de él e incluso llegan a nombrarle con calificativos desagradables. También lo excluyen del juego grupal, lo golpean, patean, empujan, cuentan mentiras o falsos rumores e influyen a los demás para que tengan una opinión negativa de la víctima.

No todo el acoso escolar es físico, de hecho este ocupa un porcentaje menor si lo comparamos con el abuso psicológico. Así este autor define el bullying como el abuso de un compañero a otro, de manera repetida e intencional, y puede ser de forma física y/o emocional como por ejemplo: insultos, amenazas, rumores, empujones y golpes, provocando en el compañero sentimiento de indefensión, temor y angustia.

Especificando en el TDAH, estos niños son rechazados por presentar una conducta disruptiva que afecta al resto del alumnado. El grupo aísla al niño con TDAH porque les molesta o incluso les insulta y agrede. Con frecuencia, estos alumnos no consiguen inhibir el primer impulso y tienen comportamientos asociales. (Landázuri, 2007).

En definitiva, los alumnos con TDAH, y en concreto los que presentan exceso de hiperactividad, tienden a ser más agresivos y menos populares y su forma de actuar en el aula provoca rechazo por el resto de los compañeros. Este rechazo incide directamente en la autoestima y el autoconcepto del niño/a (Ozdemir, 2010).

3.5. Autoestima y autoconcepto. Relación con las habilidades sociales.

Como hecho dicho anteriormente, el rechazo social y autoestima son dos términos muy relacionados. La autoestima depende en gran medida de la aceptación o rechazo por el grupo de iguales.

El rechazo entre iguales, problema que sufre entre un 10% y 15 % del alumnado, es el tipo de dificultad más investigada en el campo de la integración social y afecta de manera negativa al ajuste psicosocial, repercutiendo en su autoestima y en sus sentimientos de soledad e insatisfacción social.

Especificando en los niños con TDAH, y de acuerdo con las investigaciones de Cava y Musitu (2001), estos alumnos pertenecen al grupo de niños con baja integración social, por su pobreza en habilidades sociales. Dentro de este colectivo, se sitúan en la categoría de rechazados, que como citamos anteriormente eran los que recibían de sus compañeros atributos mayoritariamente negativos.

Este rechazo experimentado ha causado que los alumnos con TDAH presenten bajos niveles de autoestima social con respecto al grupo control de alumnos bien adaptados socialmente. También estos niños con bajo nivel de integración social presentan niveles inferiores en autoestima académica y familiar. que mencionan la existencia de problemas escolares, como absentismo, abandono escolar y bajo rendimiento académico como consecuencia directa del rechazo por sus iguales; y problemas familiares como mal trato a los padres y agresión hacia los hermanos.

Es fundamental señalar que, el concepto de autoestima no está completo si no definimos el término de autoconcepto. Estos términos van de la mano, y al igual que con la autoestima, muchos son los autores que han querido definir el autoconcepto.

“El autoconcepto es el conjunto de percepciones o referencias que el sujeto tiene de sí mismo; (...) el conjunto de características, atributos, cualidades y deficiencias, capacidades y límites, valores y relaciones que el sujeto conoce como descriptivos de sí y que percibe como datos de su identidad” (Peralta & Sánchez, 2003).

Respecto al TDAH, estos niños también juegan con desventaja y, presentan un autoconcepto general más bajo, encontrándonos las mayores diferencias en la dimensión corporal y emocional. Al igual que con la autoestima, los niños con TDAH tienen más posibilidades de desarrollar bajo autoconcepto, ansiedad, sentimiento depresivo y sensación de no haber desarrollado su potencial. (Russo et al., 2015)

Tras observar todas las dificultades por las que pasa un niño no integrado y con bajas habilidades sociales, cada vez resulta más conveniente, desarrollar desde el propio

centro educativo, programas de intervención para disminuir estas problemáticas y que a la vez mejoren el clima en el aula.

Este tipo de intervenciones, si incluyen a profesores y compañeros, serán beneficiosas para los chicos afectados y también repercutirán positivamente en el aprendizaje social e interpersonal de todo el alumnado (Ozdemir, 2010).

3.6 Habilidades sociales en el ámbito escolar.

Como se ha indicado anteriormente, la escuela debe fomentar el desarrollo de las habilidades sociales.

De acuerdo con López (2008) el desarrollo de habilidades sociales durante la época escolar ayuda a solucionar problemas presentes en el aula como: problemas de relación con los demás alumnos, agresividad, falta de solidaridad y comprensión y aislamiento; todo ello encaminado a la desmotivación, principal causa del fracaso escolar.

Sin embargo, tras revisar los currículos de primaria, se ha comprobado que la transmisión de conocimientos académicos es la única tarea que realiza la escuela, dejando un vacío metodológico en técnicas que fomenten el desarrollo y crecimiento social. Así la UNESCO en 1996 animó a ampliar la función educativa para: “garantizar un aprendizaje vinculado a la formación de la identidad de las personas y de su capacidad para convivir, hacer y emprender de un modo continuo” (López, 2008).

Como se puede comprobar, la escuela no ofrece especial atención al desarrollo de las habilidades sociales y ni el centro ni los profesores son conscientes de que las Habilidades Sociales no sólo evolucionan espontáneamente sino que para una mejora eficaz hay que intervenir sobre ellas. (Herrera Torres & Bravo Antonio, 2012).

Centrándonos en los sujetos de nuestro trabajo, los niños con TDAH necesitan desarrollar las habilidades sociales ya que presentan problemas escolares, tanto de rendimiento como de integración y si estos problemas no son tratados a tiempo pueden desencadenar en inadaptación social y desajuste emocional.

Las dificultades que tienen estos niños son causados por su dificultad para prestar atención y por su hiperactividad, que les conduce a no terminar las tareas en clase y a mostrar una inquietud anormal en momentos inadecuados. Esto se manifiesta

en acciones como levantarse en medio de la clase, saltar y correr sin rumbo o establecer monólogos para llamar la atención. (Millán, 2014).

Este problema necesita una solución inminente y por tanto, para tratar adecuadamente a los estudiantes con TDAH, los profesores deben adquirir información sobre las características, consecuencias y métodos eficaces para hacer frente al trastorno.

Por desgracia, los docentes intentan corregir a estos chicos a través de castigos y llamadas de atención en público, pero estas técnicas no resultan exitosas. Además a partir de esto, el niño es calificado como “el niño problema” del grupo, aumentando esta clasificación las dificultades académicas, emocionales e interpersonales. (Rozo et al., 2014)

En definitiva, todo el alumnado y más aún los niños con TDAH, necesitan entrenar las habilidades sociales y los docentes tienen que responder a sus necesidades adquiriendo los conocimientos y técnicas correspondientes. (Martínez-Frutos, 2013)

3.7 Entrenamiento en habilidades sociales.

Actualmente es necesario en todas las aulas que los niños adquieran nuevas y mejores habilidades sociales para que replacen a las actuales e inapropiadas. La conducta social se aprende, y por ello puede enseñarse o modificarse. El entrenamiento puede ser individual, grupal o mixto. (Martínez, 2015)

De acuerdo con Valencia y López (2012) los centros deben de llevar a cabo un buen Programa de Habilidades Sociales que fomente al menos las siguientes áreas y habilidades:

- a) *Habilidades básicas de interacción social*, como sonreír cuando sentimos agrado, presentarse, pedir favores y saludar y despedirse.
- b) *Habilidades para hacer amigos*, como unirse al juego grupal o cooperar en la clase.
- c) *Habilidades en conversación*, como iniciarla, mantenerla y terminarla.
- d) *Habilidades hacia los sentimientos y emociones*, como saber expresar dichas emociones, defender nuestros derechos y entender los de los demás con empatía.
- e) *Habilidades de solución de problemas individuales*: como saber identificar correctamente el problema y darle una solución adecuada.

- f) *Habilidades para relacionarse con los adultos*: como la cortesía y las peticiones hacia los adultos.

Todos los sujetos deben de terminar desarrollando estas habilidades, pero en el caso del TDAH hay que enfatizar en algunas más que en otras.

Miranda & Soriano (2010) afirman que las habilidades más adecuadas para desarrollar en estos niños serán: el reconocimiento de emociones o lo que conocemos como inteligencia emocional y la resolución de conflictos (incluyendo en este último punto técnicas de comunicación asertiva).

3.7.1. Entrenamiento en inteligencia emocional.

La inteligencia emocional se conoce como la virtud de conocerse a sí mismo, nuestros sentimientos y los de los demás; la capacidad de motivarnos y expresar y entender nuestras emociones y las de otros. (Berbena, Valadez & Vargas, 2008)

Varias investigaciones como la de Garaigordobil y Oñederra (2010) afirman que aquellos sujetos que presenten problemas en el contexto educativo asociados a bajos niveles de inteligencia emocional presentarán:

1. Déficit en el bienestar y ajuste psicológico del alumnado.
2. Disminución en la cantidad y calidad de las relaciones con el grupo.
3. Descenso del rendimiento académico.
4. Aparición de conductas disruptivas.

Los niños con TDAH presentan tres aspectos especialmente afectados: las alteraciones emocionales, las alteraciones motivacionales y las dificultades en la percepción. (Fontana & Ávila, 2015)

Con respecto a las alteraciones emocionales, estos niños tendrán que entrenar la identificación y regulación de las emociones. El entrenamiento intentará que los sujetos consigan: reconocer las emociones, tener una correcta labilidad emocional y dominar sentimientos negativos que produzcan ansiedad, depresión o tristeza.

Respecto a las alteraciones motivacionales, los niños con TDAH tienden hacia una motivación extrínseca e inmediata, por lo que se entrenará la motivación intrínseca

Por último, estos niños tienen que mejorar su autopercepción y con ello su motivación. Para ello, enseñaremos a los niños a auto aceptarse y a medir sus capacidades de manera realista y no sobrestimada.

Es recomendable, que los docentes hablen con los padres y empaticen con ellos en este tema porque según Whitley, Heath, & Finn (2008) la baja inteligencia emocional de los niños con TDAH viene influenciada por la baja atención emocional de los padres. Aproximadamente, el 47% de los padres prestan poca atención a sus emociones, dificultando su identificación. Por ello, el vocabulario emocional no está presente en el día a día de la familia y esto conduce a que muchos niños no hablen apenas con sus familiares y amigos y no sepan identificar sus emociones

En definitiva, los niños que presentan este trastorno presentan dificultades para reconocer sus propias emociones y para expresar lo que sienten. Si no tratamos a tiempo este déficit, el nivel de bienestar del niño descenderá y las relaciones con el grupo de iguales serán malas y conflictivas.

3.7.2. Entrenamiento en resolución de conflictos.

Tras fomentar la inteligencia emocional, intentaremos que los niños con TDAH apliquen lo aprendido en las situaciones conflictivas.

De acuerdo con Wagner & Pereira (2014) podemos prevenir conflictos y fomentar la convivencia pacífica a través del fomento de habilidades sociales. La mejor forma de prevenir posibles conductas violentas, es a través del desarrollo de habilidades para aprender a convivir.

Concretando en el TDAH, estos niños tienen problemas para aprender, concentrarse y atender, y unido al exceso de actividad, provocan numerosos conflictos en el clima escolar, alterando tanto a profesores como a alumnos y entorpeciendo el ritmo habitual del aula, generando así discusiones diarias y resultados académicos desfavorables. (Martínez Colodro, 2015)

Para resolver estos problemas, es necesario que los docentes gestionen de forma pacífica y pedagógica el conflicto, y para ello utilizamos “la Cultura de Paz”, la cual nos proporciona distintas vías de solución.

Entre estas vías se encuentra: olvidar lo negativo que los niños con TDAH provoca en la convivencia, como: ansiedad, ira o estrés, la desobediencia a las normas de convivencia, el desafío constante a los adultos, las mentiras y las peleas frecuentes. Y por el contrario, centrarse en los aspectos positivos, como por ejemplo, cuando sea capaz de controlar sus emociones y aprender a controlar sus impulsos. Estas actividades serán premiadas para enfatizar las pequeñas metas que va superando. (Martínez Colodro, 2015).

Respecto al alumnado, apostamos por entrenar a los niños en el método de resolución cooperativa de conflictos de Martí & Moliner (2002). Este proceso debe tener 5 fases para que se desarrolle adecuadamente:

- a) Orientación positiva hacia el problema: alejarse de las respuestas absurdas y apostar por un clima calmado.
- b) Definición del problema: identificar el conflicto, reconocer la naturaleza de este e identificar los factores que lo ocasionan.
- c) Ideas alternativas: producir el mayor nº de ellas.
- d) Evaluar las alternativas y tomar una decisión: para encontrar la más correcta.
- e) Puesta en práctica de la decisión tomada: evaluar la eficacia una vez realizada.

Finalmente, si el alumnado y el profesorado trabajan conjuntamente la resolución de conflictos, lograremos:

1. Conseguir un *clima positivo en el aula*, que consiga aumentar las expectativas de éxito de sus integrantes y aumentar el desarrollo de actitudes positivas.
2. Desarrollar el *pensamiento reflexivo y la asertividad*.
3. Fomentar *el aprendizaje cooperativo*.
4. El profesor como *mediador*.
5. Definir *el problema educativo y los valores en los que educar*.

Como conclusión, y con la intención de fomentar adecuadamente el entrenamiento de habilidades sociales en el aula y mejorar los déficits del niño con TDAH, estableceremos como objetivos generales:

1. Conocer la formación actual que tiene los docentes sobre el TDAH.
2. Averiguar si a los profesores les resulta satisfactorio el trabajo con niños con TDAH tras su experiencia con estos.
3. Fomentar el reconocimiento de los aspectos positivos de los niños en el aula.
4. Comprobar si hay una correcta comunicación directa entre familia-escuela a través de tutorías.

Atendiendo a estos objetivos generales, estableceremos algunos específicos.

En el objetivo 1, nos centraremos en:

1. Analizar la formación en TDAH de los docentes de dos colegios de la provincia de Sevilla.
2. Conocer la percepción que tienen los docentes sobre la formación en TDAH de sus compañeros.
3. Analizar el grado de formación de los docentes en TDAH en los últimos 5 años.
4. Verificar si los profesores cuentan con la preparación necesaria para realizar actividades integradoras en el aula dedicadas al niño con TDAH.

En el objetivo 2:

5. Averiguar qué porcentaje de 50 profesores entrevistados de la provincia de Sevilla han tenido malas experiencias con niños con TDAH, y cómo valoran el trabajo tras estas experiencias.

6. Comprobar si los profesores entrevistados pierden los nervios ante el comportamiento disruptivo del niño con TDAH, repercutiendo en su motivación por tratar a este trastorno.

En el objetivo 3:

7. Descubrir dinámicas específicas para desarrollar el reconocimiento de las buenas prácticas de los niños con TDAH.
8. Enriquecer al alumnado en palabras positivas y adjetivos con connotación positiva para que se las digan a sus compañeros.

Para el objetivo 4:

9. Averiguar si a 50 profesores entrevistados de dos colegios de Primaria les parece importante comunicarse con la familia por tutorías.
10. Indagar sobre si los profesores conocen la situación familiar de los alumnos de su clase.

4. INVESTIGACIÓN.

Una vez realizada la revisión científica sobre el problema que presentan los niños con TDAH en habilidades sociales y la poca formación que reciben para ello, estableceremos las siguientes hipótesis:

1. El profesorado tiene la percepción de poseer suficiente formación para intervenir con un alumno de TDAH.
2. Las ideas preconcebidas sobre el tema y las experiencias negativas con niños con TDAH, provocan al profesorado rechazo hacia prácticas futuras con este trastorno.
3. Los alumnos con TDAH tienen características positivas que ofrecer al resto del alumnado.
4. La comunicación familia-escuela es pobre e insuficiente al tratar este déficit.

4.2 Metodología

4.2.1 Participantes

Se seleccionó una muestra de 60 profesores de dos colegios, público y concertado, respectivamente, en la provincia de Sevilla. Los colegios elegidos fueron: C.E.I.P San José de Calasanz y C.E.P Ntra. Sra. del Rosario, los dos ubicados en el barrio de Triana. Ambos centros son de nivel socioeconómico y cultural medio e integra a niños con diferentes trastornos y déficits. También los dos coinciden en que cuentan con aula específica, integrada por una PT y una monitora, y con otra PT que recorre las aulas para hacer el refuerzo dentro del aula.

En la muestra recogida, no hacemos distinción de sexo, y el rango de experiencia en la docencia de los entrevistados va desde los 7 años hasta los 22 años.

De la muestra recogida, 10 de los entrevistados tuvieron que ser excluidos, es decir, el 16,6% de la muestra, por afirmarnos que no poseían los conocimientos suficientes para trabajar con los chicos con TDAH, y que su experiencia hacia este trastorno era mínima. Por lo que la muestra concreta con la que contamos es de 50 profesores de primaria, no especialistas en educación especial.

4.2.3. Diseño.

El diseño de investigación se corresponde con un diseño cuantitativo y transversal de medición en un solo momento. El cuestionario de conocimiento y experiencia con TDAH al profesorado se administra antes de llevar a cabo cualquier intervención, para comprobar las necesidades que tienen tanto profesor como alumno en el aula, y la forma en la que se llevan a cabo las clases. Cuando obtengamos los resultados pertinentes y confirmemos o deneguemos las hipótesis de las que partimos, si lo creemos conveniente, se llevará a cabo una intervención para niños con TDAH, partiendo de la enseñanza a sus docentes de estrategias, enfocadas en habilidades sociales, innovadoras y al alcance de todos.

4.2.3 Instrumentos.

El instrumento que utilizamos para evaluar la formación y experiencia del profesorado con niños con TDAH, las ideas de las que parten estos docentes y la

comunicación que tienen con la familia es una encuesta de tipo cuantitativo formada por 20 ítems, con un rango de respuesta que comprendía: nada, poco, bastante y mucho (siendo “nada” el más bajo y “mucho” el mayor).

Se les presentaba a los docentes 20 afirmaciones, sobre el trato con niños con TDAH en el aula y estos tenían que “marcar con una X”, el grado de conformidad que presentaban hacia esas respuestas. Al realizar un análisis factorial observamos la existencia de factores que aglutinan determinados ítems: a) percepción que posee el docente sobre su formación en TDAH infantil (ítems 1, 12, 15, 19 y 20), b) experiencia con estos niños en el aula (ítems 2,9,10 y 18), c) medidas para paliar el trastorno fuera del aula (ítems 3 y 4), dentro del aula (ítems 6, 17 y 13), d) importancia de la comunicación familia-escuela (ítems 8 y 14) y e) características positivas (ítems 7 y 16) y negativas (ítems 5 y 11) del niño dentro de clase. El cuestionario fue sometido a un juicio de fiabilidad por los expertos de educación especial de ambos colegios, que consideraron los 20 ítems como aspectos necesarios a tener en cuenta por cualquier profesor de un aula ordinaria, que intentara integrar a su alumno con TDAH en la clase a la vez que individualizar su proceso de enseñanza. (Anexo1: Entrevista).

Una vez que ya estén completas las 50 entrevistas, analizaremos los resultados a través del programa SPSS, y realizaremos gráficas comparativas con los datos de las diferentes respuestas.

4.2.4 Procedimiento.

Este estudio se ha llevado a cabo para demostrar si el personal docente posee conocimientos insuficientes para solucionar las necesidades de los niños con TDAH en el aula, como demostraron los estudios de Korzeniowsk e Ison (2008).

Para llevar a cabo la investigación, primeramente, se visitaron varios colegios de Sevilla, concretamente 6 colegios del barrio de Triana. Para el estudio nos decantamos, como hemos citado anteriormente, por los colegios de San José de Calasanz y Ntra. Sra. del Rosario por las prestaciones y las facilidades que nos ofrecían. Ambos cuentan con un personal especializado de calidad, que nos ayudó a elaborar nuestra encuesta y un profesorado muy participativo, al que citamos para que rellenasen nuestros ítems. Casi el 90% del profesorado seleccionado tenía experiencia con niños/as con TDAH (requisito indispensable para completar nuestra encuesta) y la mayoría nos comentó que quería ampliar y enriquecer sus conocimientos sobre este tema.

Tras dos semanas completando encuestas, pasamos nuestros resultados al programa de análisis de datos SPSS y obtuvimos resultados, que muchos de los docentes no se esperaban. Posteriormente, les convocamos otro día, y les enseñamos los resultados del estudio del que habían participado. Les propusimos enseñarles estrategias, para mejorar los déficits de estos chicos en el aula, y más del 50% de la muestra entrevistada se mostró entusiasmada con la idea.

5. Resultados y análisis de datos.

Con los resultados de la siguiente encuesta comprobaremos 4 factores importantes, para reconocer las habilidades y déficits del niño con TDAH y del profesorado que lleva a cabo su instrucción.

Como primer factor señalaremos:

- a) La percepción que posee el docente sobre su formación, y la del resto de educadores, en TDAH infantil.

Para esto, analizamos los resultados de los ítems: 1, 12, 15, 19 y 20.

ÍTEM 1. : Estoy documentado en el TDAH infantil.

Estoy documentado/a en el TDAH infantil					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nada	3	6,0	6,0	6,0
	Poco	17	34,0	34,0	40,0
	Bastante	23	46,0	46,0	86,0
	Mucho	7	14,0	14,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

ÍTEM 12: Personalmente, me documento muy a menudo de los últimos avances.

Personalmente, me documento muy a menudo de los últimos avances.					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nada	7	7	14,0	14,0
	Poco	28	28	56,0	70,0
	Bastante	15	15	30,0	100,0
	Total	50	50	100,0	

ÍTEM 15: Necesitaría renovar mis técnicas.

Necesitaría renovar mis técnicas					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nada	3	6,0	6,0	6,0
	Poco	6	12,0	12,0	18,0
	Bastante	29	58,0	58,0	76,0
	Mucho	12	24,0	24,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

ÍTEM 19: Personalmente, recibiría un curso sobre este tema.

Personalmente, recibiría un curso sobre este tema.					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nada	1	2,0	2,0	2,0
	Poco	6	12,0	12,0	14,0
	Bastante	24	48,0	48,0	62,0
	Mucho	19	38,0	38,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

ÍTEM 20: Los demás profesores no tienen suficientes conocimientos.

Los demás profesores no tienen suficientes conocimientos					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nada	9	18,0	18,0	18,0
	Poco	22	44,0	44,0	62,0
	Bastante	16	32,0	32,0	94,0
	Mucho	3	6,0	6,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

Como queda registrado en el ítem 1, un gran porcentaje de los docentes entrevistados, concretamente el 46%, han marcado que están bastantes documentados en el TDAH infantil. También a la hora de juzgar el conocimiento de sus compañeros, un 44% marca la casilla de “poco” en el ítem 20, mostrando su disconformidad a la afirmación de que los demás profesores no tienen suficientes conocimientos. Sin embargo, estos datos no resultan muy fiables si lo comparamos con los resultados de los ítems 12, 15 y 19, que nos confirman que más de la mitad de la muestra entrevistada se documentan poco sobre los últimos avances sobre el tema, que más del 58% de los entrevistados afirman tener que renovar sus técnicas y que entre los que han marcado “bastante” y “mucho”, a casi el 90% de los docentes les gustaría recibir un curso o formación sobre cómo mejorar su trato en el aula con niños con TDAH.

Segundo factor: Experiencia con estos niños en el aula.

Para esto, analizamos los resultados de los ítems: 2, 9, 10 y 18.

ÍTEM 2: Tengo experiencia con niños con TDAH.

Tengo experiencia con niños con TDAH					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nada	1	2,0	2,0	2,0
	Poco	19	38,0	38,0	40,0
	Bastante	24	48,0	48,0	88,0
	Mucho	6	12,0	12,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

ÍTEM 9: Es muy costoso controlar al niño cuando se irrita.

Es muy costoso controlar al niño cuando se irrita.					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nada	2	4,0	4,0	4,0
	Poco	13	26,0	26,0	30,0
	Bastante	20	40,0	40,0	70,0
	Mucho	15	30,0	30,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

ÍTEM 10: Es fácil perder los nervios con ellos.

Es fácil perder los nervios con ellos					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nada	5	10,0	10,0	10,0
	Poco	11	22,0	22,0	32,0
	Bastante	19	38,0	38,0	70,0
	Mucho	15	30,0	30,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

ÍTEM 18: Es gratificante trabajar con estos niños.

Es gratificante trabajar con estos niños					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nada	13	26,0	26,0	26,0
	Poco	20	40,0	40,0	66,0
	Bastante	16	32,0	32,0	98,0
	Mucho	1	2,0	2,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

El 60% de la muestra ha marcado que tiene mucha o bastante experiencia con niños con TDAH. Sin embargo, afirman a la vez que les cuestan controlar al niño cuando se irrita y que pierden los nervios fácilmente con su conducta (el 70% aprox. ha marcado estos ítems con “mucho” o “bastante”).

Estas prácticas negativas llevan a que casi la mitad de los docentes entrevistados afirmen que es poco gratificante trabajar con niños con este trastorno.

Tercer factor: Medidas para paliar el trastorno.

- Fuera del aula (ítems 3 y 4)

ÍTEM 3: Los fármacos son la mejor solución.

Los fármacos son la mejor solución					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nada	2	4,0	4,0	4,0
	Poco	14	28,0	28,0	32,0
	Bastante	28	56,0	56,0	88,0
	Mucho	6	12,0	12,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

ÍTEM 4: Estos chicos deben de ir a colegios especiales.

Estos chicos deben de ir a colegios especiales.					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nada	23	46,0	46,0	46,0
	Poco	18	36,0	36,0	82,0
	Bastante	9	18,0	18,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

Para paliar el trastorno, un 56% de la muestra afirman estar bastante de acuerdo con medicar a los niños con TDAH. Mientras realizaban la encuesta, algunos nos comentaron que la clase resultaba más fácil porque los niños venían más tranquilos y el trabajo de relajar al niño dentro del aula no tenían que llevarlo a cabo. Por lo contrario, casi la totalidad de la muestra, el 82% dicen estar poco o nada de acuerdo de llegar al extremo de escolarizar a estos niños en colegios especiales.

- Dentro del aula (ítems 6, 17 y 13).

ÍTEM 6: Las clases son iguales para todos (metodología igual que el resto).

Las clases son iguales para todos (metodología igual que el resto)					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nada	1	2,0	2,0	2,0
	Poco	14	28,0	28,0	30,0
	Bastante	25	50,0	50,0	80,0
	Mucho	10	20,0	20,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

ÍTEM 17: Utilizo variadas actividades integradoras.

Utilizo variadas actividades integradoras					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nada	1	2,0	2,0	2,0
	Poco	28	56,0	56,0	58,0
	Bastante	17	34,0	34,0	92,0
	Mucho	4	8,0	8,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

ÍTEM 13: El halago es muy importante, y lo llevo a cabo.

El halago es muy importante, y lo llevo a cabo.					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Poco	17	34,0	34,0	34,0
	Bastante	21	42,0	42,0	76,0
	Mucho	12	24,0	24,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

El 70% de los docentes, están de acuerdo (marcando el ítem de bastante o mucho), de que se utilice la misma metodología para toda la clase, tanto TDAH como no, planteando de la misma forma las actividades y el contenido. Y además el 56 % de los entrevistados utilizan poco actividades integradoras en el aula.

Solo puede marcarse como aspecto positivo, la importancia que le dan la mayoría, el 66%, a halagar los méritos del alumno, y a hacer un reforzamiento positivo de su conducta positiva. Señalar que este halago es a nivel de toda la clase, no que el alumno con TDAH reciba un reconocimiento especial.

Cuarto factor: importancia de la comunicación familia-escuela (ítems 8 y 14).

ÍTEM 8: Hay que contactar frecuentemente con la familia.

Hay que contactar frecuentemente con la familia					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Poco	1	2,0	2,0	2,0
	Bastante	21	42,0	42,0	44,0
	Mucho	28	56,0	56,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

ÍTEM 14: Es fundamental conocer su situación familiar.

Es fundamental conocer su situación familiar					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nada	8	16,0	16,0	16,0
	Poco	21	42,0	42,0	58,0
	Bastante	12	24,0	24,0	82,0
	Mucho	9	18,0	18,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

Casi la totalidad de los docentes, el 98%, afirman con “bastante” o “mucho” que hay que tener contacto frecuente con la familia. Pero esta comunicación parece no ser muy acertada, porque más del 50% no consideran oportuno conocer su situación familiar (relativa a los recursos y medios de los que dispone).

Quinto factor: Características positivas y negativas del niño con TDAH en el aula.

- Características positivas (ítems 7 y 16)

ÍTEM 7: Tienen mucho que ofrecer a la clase.

Tienen mucho que ofrecer a la clase					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nada	1	2,0	2,0	2,0
	Poco	10	20,0	20,0	22,0
	Bastante	23	46,0	46,0	68,0
	Mucho	16	32,0	32,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

ÍTEM 16: El alumno/a me ha mostrado o muestra afecto.

El alumno/a me ha mostrado o muestra afecto.					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nada	2	4,0	4,0	4,0
	Poco	12	24,0	24,0	28,0
	Bastante	25	50,0	50,0	78,0
	Mucho	11	22,0	22,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

Las respuestas de estos ítems, afirman que los niños con TDAH tienen mucho que ofrecer a la clase. El 80% del profesorado de la muestra piensan que estos chicos/as tienen mucho o bastante que ofrecer a la clase y más de la mitad de la muestra confirma que son chicos cariñosos, que les han mostrado afecto en reiteradas ocasiones.

- Características negativas (ítems 5 y 11)

ÍTEM 5: Entorpecen al resto del alumnado

Entorpecen al resto del alumnado.					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nada	8	16,0	16,0	16,0
	Poco	9	18,0	18,0	34,0
	Bastante	20	40,0	40,0	74,0
	Mucho	13	26,0	26,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

ÍTEM 11: La mayoría se encuentran desmotivados

La mayoría se encuentran desmotivados					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nada	4	8,0	8,0	8,0
	Poco	11	22,0	22,0	30,0
	Bastante	19	38,0	38,0	68,0
	Mucho	16	32,0	32,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

Respecto a las características negativas del niño dentro del aula, el 70% afirma que aunque hubiesen señalado que estos niños tienen mucho que ofrecer, es una fuente de distracción y entorpecen la clase y el aprendizaje del resto de compañeros.

Por tanto, tras analizar la formación en TDAH de los docentes de dos colegios de Sevilla, hemos comprobado que estos no cuentan con la formación necesaria para tratar a un niño con TDAH en el aula. A pesar de que ellos tengan una buena percepción de su formación y de la de sus compañeros.

La mayoría han contestado en las encuestas realizadas que no están informados de los avances que han sucedido a este trastorno en los últimos 5 años, y que a la hora de realizar actividades en el aula con estos niños, estas no son integradoras ni enfocadas al niño con TDAH.

Además, debido a la carente formación, los docentes han experimentado experiencias negativas en el aula con el niño con TDAH, apuntando que les cuesta controlar su impulsividad en clase y que pierden los nervios ante su conducta disruptiva.

Todas estas experiencias han repercutido en la motivación del profesor, y han calificado el trato con alumnos de TDAH como poco satisfactorio.

Por otra parte, descubrimos que los profesores halagan mucho al alumnado por sus buenas prácticas pero no se ha identificado ninguna dinámica específica para el reconocimiento de ellas. Resultaría conveniente llevar a cabo una intervención posterior donde se enriquezca al alumnado en adjetivos positivos y se lleguen a cabo dinámicas de reconocimiento de méritos.

Por último, señalar que la comunicación familia-escuela aún sigue siendo pobre y que aunque a la mayoría de los profesores entrevistados les resulta importante comunicarse con la familia, muchos no conocen su situación familiar ni las limitaciones que puede presentar en este contexto.

5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.

5.1. Justificación.

Como se ha desarrollado a lo largo de todo el informe, las habilidades sociales adquieren un papel fundamental en nuestro día a día. Estas inciden en nuestra autoestima, en la adopción de roles, en la autorregulación del comportamiento y en el rendimiento académico.

En el plano escolar, aquellos niños/as que tienen problemas para relacionarse con el resto de sus iguales, tienden a presentar problemas como: abandono escolar,

actitudes violentas y perturbaciones psicopatológicas cuando son mayores. Por ello la carencia de habilidades sociales no solo hace que el chico/a no se relacione adecuadamente con sus pares, sino que tampoco sea capaz de asimilar papeles y normas sociales. (Lacunza & Contini, 2011).

En nuestro caso, conocemos que los niños con TDAH tienen problemas para aceptar y seguir las reglas sociales. Su impulsividad les lleva a desobedecer las normas sociales. No incumplen las reglas por desconocimiento, sino por no ser capaz de controlar sus impulsos. Estos alumnos no tienen problemas de memoria ni de voluntad, su déficit reside en las destrezas sociales, las cuales les hacen actuar rápido y sin anticiparse a las consecuencias de sus actos (Martínez-Frutos, 2013).

Tras la investigación previa, hemos comprobado que los docentes no se encuentran actualmente demasiado preparados para atender a un niño con TDAH en su aula. Y que de acuerdo con Cubero citado en Martínez-Frutos (2013), estos alumnos necesitan la creación de una estructura curricular que atienda a sus necesidades y el seguimiento de una disciplina en clase, para que al fin puedan desarrollar estrategias de autocontrol que sean útiles para su vida diaria.

Por tanto, a través de esta intervención se pretende enseñar a los profesores, a adquirir técnicas y estrategias para tratar al niño con TDAH. Llevaremos a cabo un plan de sesiones basado en la mejora de habilidades sociales básicas, donde el profesor tome ideas para desarrollarlas en sus posteriores clases y compruebe por sí mismo que aumentando la participación del niño en el aula y captando su atención continuamente podemos sacar mucho fruto de él/ella. Estas sesiones durarán una semana, una sesión por día. Y a la vez que el profesor se nutre de conocimientos, el alumno marcará un correcto camino hacia la mejora de habilidades sociales.

5.2 Objetivos de la intervención

Con nuestra sesión, orientada a la enseñanza del profesorado y al enriquecimiento del alumno, intentaremos:

1. Formar al docente en las técnicas actuales para controlar y mantener la atención e impulsividad del niño en el aula.

2. Mostrar a los profesores juegos por los cuáles sus alumnos puedan expresar las emociones que sienten.
3. Fomentar en los niños la inteligencia emocional.
4. Mostrar a los profesores técnicas para comunicarse asertivamente.
5. Enseñar técnicas asertivas a los alumnos.
6. Enseñar a los profesores estrategias innovadoras para la resolución de conflictos.
7. Practicar con los alumnos la resolución efectiva de conflictos.
8. Descubrir cualidades positivas del niño con TDAH, por medio de sus otros alumnos.
9. Mejorar al autoconcepto del niño.

5.3 Competencias.

Fomentaremos la enseñanza del alumnado y del profesorado en competencias sociales básicas como:

- Escucha activa en el aula.
- Mantenimiento de la atención constante.
- Asertividad
- Comportamiento prosocial y cooperación.
- Prevención y solución de conflictos.
- Práctica de comunicación expresiva.
- Expresión de emociones.
- Capacidad para gestionar situaciones emocionales.

5.4 Metodología

En las sesiones que desarrollaremos en clase, prevalecerán las siguientes directrices a la hora de trabajar las actividades con el alumno y el profesor en el aula:

- Fomentar la participación activa de todos los alumnos.
- Enfatizar la estructura y el orden: Generar rutinas en clase donde cada actividad funcione como estímulo desencadenante de la siguiente, mejorando la concentración.
- Acordar con toda la clase, y en especial con el alumno con TDAH, una señal discreta para ayudarle a reconducir su atención.
- Evitar situaciones estresantes, donde el niño con TDAH pueda perder el control. Por tanto, no debemos de hacer competiciones en clase, que puedan activar demasiado al niño, y fomentar más el trabajo colaborativo.
- Dar órdenes claras, sencillas y de una en una. Es recomendable que todos los alumnos las repitan para asegurarnos de que nos hemos enterado.
- Mostrar las mismas expectativas para todo el alumnado, sin ningún condicionante.

5.5 Desarrollo del programa.

1º Sesión: ¡APRENDEMOS TRUQUITOS!

En la primera sesión, nos reuniremos a solas con el profesor y le enseñaremos algunos trucos para situar al niño en el aula y captar su atención.

Objetivo.

- Instruir al docente en las técnicas actuales para controlar y mantener la atención e impulsividad del niño en el aula.
- Fomentar en los niños la inteligencia emocional

Competencias.

- Escucha activa en el aula.
- Mantenimiento de la atención constante.

Indicadores para el profesorado.

Advertir al profesorado, que las técnicas que le vamos a presentar, las tendrán que ir probando en clase y que a todos los niños con TDAH no les funcionan por igual. Cada alumno es una persona distinta y tendrá que ir adaptándose a sus características concretas.

Recursos.

En esta sesión tan solo utilizaremos un Power Point, donde enfatizaremos con distintos colores las técnicas según el tema que tratan. (Anexo 2)

Desarrollo.

En diapositivas le iremos mostrando al profesor, pautas para controlar el déficit de atención, la impulsividad y la hiperactividad dentro del aula. Cada instrucción irá de un color, según el déficit que trate. En la práctica, podrá combinar diferentes colores si lo cree oportuno y si al alumno le funciona. También les daremos las instrucciones en una ficha para que la guarden y la utilicen en las sesiones.

2ª Sesión: TENGO UNA COSITA QUE DECIRTE.

Esta sesión ya la llevaremos a cabo dentro de la clase con todos los alumnos, y el profesor.

Objetivos.

- Enseñar a los docentes juegos por los cuáles sus alumnos puedan expresar las emociones que sienten.

Competencias.

- Práctica de comunicación expresiva.
- Expresión de emociones.
- Capacidad para gestionar situaciones emocionales.

Indicaciones para el profesorado.

A continuación, desarrollaremos un juego para que el niño con TDAH, y el resto del alumnado también puedan expresar como se sienten cada día. El profesor tiene que realizar la actividad primero, y que los chicos/as aprendan por modelado.

Para facilitar la expresión de las diferentes emociones, se podrán a los niños/as en grupos de 5, y el profesor supervisará que todos los niños del grupo están realizando la actividad.

Recursos.

Para esta dinámica, necesitaremos:

- Imágenes recortadas de emoticonos conocidos del “Wassap”.
- Imagen de un cuerpo con todas sus partes.
- Y diferentes trozos de cartulina de colores.

Desarrollo.

El profesor tendrá que preguntar a sus alumnos:

“¿Cómo te sientes hoy?”. – Ellos tendrán que contestar señalando algunas de las caras que se les presenta. (Estas caras serán emoticonos del programa wassap, por lo que llamarán su atención).

Tras esto, los docentes siempre cometen el error de preguntar: ¿Por qué te sientes así? Pero tienen que precaver que el alumnado, y sobre todo el niño/a con TDAH responderán con: “porque sí” o “no sé”.

Por ello, daremos un paso más y le preguntaremos: ¿Dónde te sientes así? Le mostremos los dibujos del cuerpo de un niño y una niña, y tendrá que indicar una parte.

Por último, le pediremos que asocien esa emoción con un color, y cogerán un trozo de las cartulinas de colores que les mostramos. (Anexo 3).

Al final, los chicos conseguirán reconocer la emoción de ese momento, y dar un paso más, asociándola con la parte del cuerpo donde la sienten y el color con el que reconozcan el sentimiento.

3º Sesión: DIME ALGO BONITO.

Objetivos.

- Descubrir cualidades positivas del niño con TDAH, por medio de otros alumnos.
- Mejorar el autoconcepto del niño.

Competencias.

- Comportamiento prosocial y cooperación.
- Práctica de comunicación expresiva.

Indicaciones para el profesorado.

A través de esta dinámica, los chicos tendrán que decir cualidades positivas al resto de sus compañeros. El profesor, para facilitar este proceso, puede escribir una lista de adjetivos positivos en la pizarra y así el alumno no tiene que invertir tanto tiempo en pensar la respuesta.

Recursos.

Le pediremos a los alumnos que traigan de casa: una caja de zapatos.

Y de clase necesitaremos el uso de:

- Bolígrafo o lápiz.
- Trozos de papel para escribir las características.
- Pizarra y tiza para pintar en ella.

Desarrollo.

Los alumnos traerán una caja de zapatos de casa. Les explicaremos a los chicos que en esta caja los demás compañeros le van a echar papelitos donde pongan cosas que le gustan de él/ella. Mientras el profesor escribe las cualidades en la pizarra, los chicos pueden decorar su caja.

Cuando lo indique el profesor, los niños empezarán a escribir las cualidades de sus compañeros. Importante: todos tienen que decir cualidades de todos. Por ejemplo, si

una clase está compuesta por 28 alumnos, el niño tendrá que escribir 27 cualidades (todos menos la suya).

Cuando termine la actividad, los chicos tendrán una caja llena de palabras positivas, que aumentará su autoestima y su autoconcepto. Además en la mayoría de ocasiones, la percepción del docente cambiará ya que se dará cuenta de cualidades del niño con TDAH, que antes ignoró.

4º Sesión: ¡TENGO LA SOLUCIÓN!

Objetivos:

- Ayudar al profesor a desarrollar la asertividad y la resolución de conflictos de forma dinámica.
- Enseñar técnicas asertivas a los alumnos.
- Enseñar a los profesores estrategias innovadoras para la resolución de conflictos.
- Practicar con los alumnos la resolución efectiva de conflictos.

Competencias:

- Asertividad
- Comportamiento prosocial y cooperación.
- Prevención y solución de conflictos.

Indicaciones para el profesorado.

Para dar soluciones a los diferentes conflictos, es mejor que el alumnado se presente voluntario. Empezarán casi siempre los líderes, que serán un ejemplo a seguir para que el niño con TDAH participe y dé su opinión.

Recursos.

- Bolígrafo
- Cartulina de colores.

Desarrollo.

En esta sesión vamos a aprender el concepto de la asertividad por medio de la motivación.

Empezaremos diciéndoles a los chicos:

¡Hablando de forma clara y respetando a los demás podéis conseguir cualquier cosa!
¡sí, sí habéis escuchado bien.... CUALQUIER COSA!

(El profesor dirá esta afirmación en tono elevado y con cara de asombro, y con ello captará la atención de los alumnos).

Seguiremos nuestro discurso explicando el término de asertividad. Aclararemos que la asertividad es: “la habilidad que tenemos para comunicarnos de forma correcta, defendiendo lo que queremos pero sin herir a otra persona”.

A continuación le presentamos situaciones diarias por las que todos han pasado. La mayoría de las veces estas situaciones las han enfrentado llorando, o mostrando una conducta inapropiada que tan solo llevaba a duros castigos.

Les pondremos 10 situaciones, y dos opciones de respuestas. (Las situaciones estarán en una cartulina, y las respuestas en otras dos diferentes). Los chicos elegirán las respuestas que crean que es la correcta. (Anexo 4).

Cuando los niños/as hayan emparejado la situación con la opción correcta, le explicaremos que hemos utilizado diferentes técnicas asertivas y le diremos en qué consisten cada una. Cuando ya sepan cómo se utilizan, tendrán que identificar en cada respuesta correcta, la técnica asertiva que se ha utilizado.

La información de las técnicas la hemos tomado del Programa de Asertividad, Autoestima e Inteligencia Emocional de la psicóloga Elia Roca. Esta nos señala como técnicas importantes:

DISCO RAYADO: Repetir el propio punto de vista, una y otra vez, con tranquilidad, sin entrar en las provocaciones que pueda hacer el otro.

BANCO DE NIEBLA: Mostrarnos de acuerdo en lo posible. Dar la razón al otro en lo que pueda haber de cierto en sus críticas, sin entrar en discusiones.

CAMBIAR EL FOCO DE ATENCIÓN: No dejarse provocar por provocaciones y desplazar el foco de atención hacia lo que está pasando en ese momento.

ENFADO QUE DESARME: Cuando el otro está diciendo barbaridades, le respondemos con un tono de voz amable, que no se espere.

AUTORREVELACIÓN: Proporcionar información de lo que uno siente y piensa, empleando mensajes “yo”, “yo siento...”, “pienso que...”

PREGUNTA ASERTIVA: solicitar al otro más información acerca de sus argumentos, para así tener claro a qué se refiere.

Cuando el profesor ya haya explicado estas técnicas y haya puesto distintos ejemplos en clase, el niño asociará cada técnica con las respuestas que eligió previamente.

5º SESIÓN: NO ME ENFADARÉ MÁS CONTIGO.

Objetivo:

- Enseñar a los profesores estrategias innovadoras para la resolución de conflictos.
- Ayudar al profesor a desarrollar la asertividad y la resolución de conflictos de forma dinámica.
- Enseñar técnicas asertivas a los alumnos.
- Enseñar a los profesores estrategias innovadoras para la resolución de conflictos.
- Practicar con los alumnos la resolución efectiva de conflictos

Competencias:

- Comportamiento prosocial y cooperación.
- Prevención y solución de conflictos.
- Práctica de comunicación expresiva.

Indicaciones para el profesorado:

El profesor tiene que participar aportando experiencias conflictivas y enfados que ha tenido con sus seres queridos. Tendrá que animar a que todos den una solución al problema y deberá de observar que el niño/a con TDAH se entere de todas las posibles soluciones que aportan sus compañeros. Si vemos que se despista o se empieza a aburrir, le utilizaremos como ayudante para que lea los conflictos que han escrito los otros compañeros.

Recursos:

- Una caja grande de cartón.
- Folios
- Bolígrafos.

Desarrollo:

En esta dinámica, cada alumno tendrá que escribir en un folio alguna pelea reciente que haya tenido con su madre, padre, hermano, amigo... También deberá de escribir el motivo del enfado y cómo se sintió en ese momento.

Una vez escritos, meterán todos los conflictos en una caja grande de cartón y removerán los distintos folios.

A continuación, saldrán los alumnos a la pizarra en grupos de cinco y cogerán un folio al azar.

Un alumno, de los cinco del grupo, tiene que empezar a dar soluciones al conflicto (advirtiéndole que tenemos que utilizar las técnicas de asertividad que hemos aprendido en la otra actividad). Cuando el profesor levante la mano, tiene que continuar hablando otro alumno que se encuentre a su lado. Este nuevo alumno no tiene que dar una nueva solución al problema sino seguir narrando la solución que estaba dando el primero.

Con este método, conseguiremos una solución creativa y creada, en consenso, por 5 personas.

6º SESIÓN: PASALABRA.

Objetivos:

- Mejorar al autoconcepto del niño.
- Instruir al docente en las técnicas actuales para controlar y mantener la atención e impulsividad del niño en el aula.

Competencias:

- Comportamiento prosocial y cooperación.
- Mantenimiento de la atención constante
- Escucha activa en el aula.

Indicaciones para el profesorado.

Las TICS son muy llamativas para todos los alumnos, pero en concreto para los alumnos con TDAH. Estos niños ven algo nuevo y capta toda su atención; además de que las técnicas interactivas siempre han funcionado muy bien para motivar al alumnado.

Recursos

- Ordenador.
- Programa del pasapalabra.

Desarrollo

En esta sesión, hemos desarrollado el juego del pasapalabra con palabras y conceptos claves que hemos aprendido durante el resto de sesiones. En muchas de las preguntas las respuestas son halagos a los niños por la buena realización de las tareas del programa realizado.

(Adjuntamos en el Anexo 5, las preguntas y las respuestas y el juego en formato interactivo).

6. EVALUACIÓN.

Para comprobar si nuestros alumnos han adquirido las habilidades que hemos enseñado en la intervención anterior, se realizará una evaluación continua y cualitativa de todo el proceso. Dicha evaluación comenzará antes de la intervención, continuará durante las sesiones que desarrollaremos y por último se hará una evaluación final, para comparar las resultados finales con los iniciales que obtuvimos.

Por tanto, dentro de este proceso diferenciamos entre:

Evaluación inicial

Este proceso es fundamental para saber el nivel del que parte el alumnado. Como hemos investigado, la mayoría de niños con TDAH tienen carencias en habilidades sociales, pero no tenemos que prejuizar al alumnado sin evaluación previa. Podemos encontrarnos alumnos que tengan pocas habilidades sociales y sin embargo, no sean TDAH.

Para recoger información, avisaremos al profesorado de que una semana antes de realizar la sesión, realice observación directa dentro del aula, para conocer las pautas de la que parte el alumnado y las carencias que presenta. También sería necesario hacer esta observación en la hora del recreo, para comprobar si el niño juega solo o con sus compañeros. Si juega con el grupo, el profesor tendrá que fijarse de qué forma se comunica con el resto y como resuelve los conflictos que van surgiendo

También tendremos que pasarles un cuestionario a los padres, para conocer como es la convivencia en casa y que ellos nos informen los cambios que tiene el niño según la situación. (Anexo 6).

Al finalizar esta evaluación, sabremos que habilidades sociales no tienen conseguidas, los puntos fuertes que se deben enfatizar y qué forma sería la más adecuada para poner en práctica nuestra sesión.

Evaluación continua.

En este punto, comprobaremos si el programa está dando resultado y si se van consiguiendo los objetivos marcados en las sesiones. Comprobaremos si los contenidos enseñados en una actividad, se desarrollan en la actividad posterior.

También evaluaremos aspectos como: la agrupación de los alumnos, los recursos que utilizamos y la metodología.

Para comprobar la efectividad de todo lo anterior tan solo haremos observación directa y comprobaremos los resultados obtenidos en las actividades que vamos realizando.

Evaluación final

Esta será la última evaluación que realizaremos y la haremos cuando terminemos todas las sesiones. Comprobaremos si el programa que hemos llevado ha resultado efectivo y si los alumnos han adquirido los objetivos propuestos.

Al final del proceso, volveremos a aplicar la observación directa y comprobaremos lo que las sesiones le han aportado a los alumnos.

Cada día, el alumno antes de empezar la tarea, debe de coger las caras y expresar como se siente. Tras varias semanas el niño no necesitará asociar las emociones con una parte del cuerpo, y nos explicará detalladamente el por qué se siente así.

También al final de cada semana, pasaremos a los alumnos una ficha con ejemplos de situaciones difíciles o conflictivas. Comprobaremos que las técnicas resolutivas han cambiado, en comparación con el principio.

Por último, para seguir desarrollando y mejorando la comunicación con los padres, cada viernes el profesor les entregará un comunicado, en donde les informe las mejoras que va consiguiendo el niño y los aspectos que debe seguir trabajando en casa. (Ejemplo de esta carta en Anexo 7).

7. CONCLUSIONES FINALES.

Llevamos a cabo nuestra investigación para estudiar el conocimiento de los actuales docentes sobre el trastorno del TDAH. Para ello buscamos información sobre lo que ya se había estudiado del tema y a partir de estos datos, y conociendo la importancia del tema, nos aventuramos a hacer un cuestionario cuantitativo a profesores de dos colegios de Sevilla, uno público y otro concertado.

Antes de realizar la entrevista, establecimos 4 hipótesis:

1. El profesorado tiene la percepción de poseer suficiente formación para intervenir con un alumno de TDAH.
2. Las experiencias negativas con niños con TDAH, provocan al profesorado rechazo hacia prácticas futuras con este trastorno.
3. Los chicos con TDAH tienen características positivas que ofrecer al resto del alumnado.
4. La comunicación familia-escuela es pobre e insuficiente al tratar este déficit.

Tras entrevistar a 50 profesores de Primaria y analizar los resultados, concluimos que:

- La primera hipótesis se confirma, ya que aunque aproximadamente el 60% de la muestra asegura tener formación en el TDAH infantil y bastante o mucha experiencia con niños con este trastorno, más de la mitad de la muestra declara que está bastante de acuerdo en medicar a estos niños, incluso sin analizar antes otras vías de entrenamiento y que la metodología que utiliza es ordinaria e igual para todo el alumnado, sin utilizar ninguna adaptación especial para el niño con TDAH.

A todo esto le sumamos que el 56% de los entrevistados, (porcentaje muy cercano con los que declararon estar formados en TDAH) asumen no utilizar actividades integradoras en el aula.

Para finalizar, se muestra que más de la mitad de los docentes afirman que están pocos documentados sobre los avances en este tema, al 58% le gustaría renovar sus técnicas y que casi al 90% le gustaría recibir un curso y seguir documentándose sobre el trastorno.

Por tanto, queda demostrado que los actuales docentes no cuentan con toda la formación que ellos creían y que tienen que actualizar sus contenidos y sus técnicas para atender las necesidades que presenta el niño con TDAH en el aula.

- La segunda hipótesis tiene relación con la primera, ya que debido a la falta de preparación de los docentes en el tema del TDAH, el 70% de la muestra manifiesta tener problemas para controlar al niño en el aula y que pierde los nervios fácilmente ante su conducta disruptiva. Estas prácticas negativas llevan consigo que más de la mitad de la muestra afirme que es poco gratificante trabajar con niños con este trastorno.
Como queda demostrado, esta hipótesis también se confirma.

- La tercera hipótesis, también la tomamos como válida, ya que aunque el 70% de los profesores afirman que los niños con TDAH distraen y entorpecen en ocasiones al resto del alumnado, una muestra aún mayor, apuesta por sus características positivas y confirman que estos niños tienen mucho que ofrecer a la clase. Es más, casi la totalidad de la muestra se niega a que ingresen a estos alumnos en colegios especiales, y dentro de la clase en la que se encuentran estos niños se encargan de trabajar mucho el refuerzo positivo y halagar todas las acciones positivas que realiza.

- Por último, en la cuarta hipótesis se demuestra que la comunicación familia-escuela aún sigue siendo pobre y que a pesar de que el 98% del profesorado está de acuerdo en que hay que mantener contacto frecuentemente con la familia, el 50% no conocen o no quieren conocer su situación familiar. Si no conocemos este último ítem, no sabremos los medios de desarrollo con los que cuenta el alumno en casa o los problemas que pueda tener e influyeran a su desarrollo.

Una vez que obtuvimos estas conclusiones, llevamos a cabo un plan de intervención basado en las habilidades sociales en las que el niño con TDAH presentaba más problemas, como son: la asertividad, la inteligencia emocional, la autoestima y la resolución de conflictos. Diseñamos un plan con 5 sesiones, una por día, y le dimos al profesorado la información necesaria para que se documentara en el TDAH y para que desarrollada una metodología dinámica y participativa con estos niños/as. Todos los avances que iban consiguiendo se lo comunicábamos a la familia y le indicábamos que

trabajaran aspectos concretos en casa, por lo que así también fomentábamos la comunicación entre la familia y la escuela.

Con respecto a los puntos de mejora de la intervención, cabría señalar que la muestra es pequeña y que resultaría conveniente realizar este estudio a profesores de otros colegios y de otras provincias para obtener resultados aún más significativos.

También sería aconsejable probar en distintas aulas la propuesta de intervención presentada y comprobar el grado de efectividad que tiene y si los niños responde bien a esta dinámica.

En definitiva, en este trabajo hemos demostrado la poca preparación que tienen los actuales docentes en el trastorno del TDAH infantil y la inminente necesidad que tienen en adquirir técnicas para atender a estos niños en el aula. Para contribuir a la formación del profesorado hemos desarrollado una intervención en clase con estos niños y hemos intentado instruir al docente en las habilidades sociales en la que estos niños presentan más carencias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad Mas, L., Ruiz Andrés, R., Moreno Madrid, F., Herrero, R., & Suay, E. (2013). Intervención psicopedagógica en el trastorno por déficit de atención / hiperactividad. *Revista de Neurología*, 57(Supl 1), 193–203.
- Bacete, F. J. G., García, I. S., & Casares, I. M. (2010). El rechazo entre iguales en la educación primaria: Una panorámica general. *Anales de Psicología*, 26(1), 123–136.
- Cava, M. J., & Musitu, G. (2001). Autoestima y Percepción del clima escolar en niños con problemas de integración social en el aula. *Revista de psicología general y aplicada*, 54(2), 297–311.
- Cerezo, F. (2006). Violencia y victimización entre escolares. El bullying: estrategias de identificación y elementos para la intervención a través del Test Bull-S. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(VOL. 4 (2), N. 9 (SEP), 333–352.
- Contini de González, E. N. (2010). Las habilidades sociales en la adolescencia temprana : perspectivas desde la Psicología Positiva. *Psicodebate 9. Psicología, Cultura Y Sociedad*, 45–64.
- López, E. (2009). Desarrollo De Las Habilidades Sociales. *Innovación y Experiencias Educativas*. (JUN),1–9.
- De la Peña, V.; Hernández, E. y Rodríguez Díaz, F. J. (2003). Comportamiento asertivo y adaptación social: Adaptación de una escala de comportamiento asertivo (CABS) para escolares de enseñanza primaria(6-12 años). *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, 8(2), 11–25.
- Garaigordobil, M., & Oñederra, J. . (2010). Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 243–256. Recuperado de: <http://doi.org/10.1989/ejep.v3i2.63>.
- Herrera Torres, L., & Bravo Antonio, I. (2012). Predictive value of social skills in living together at primary school. Analysis in a cultural diversity context. *NAER: Journal of New Approaches in Educational Research*, 1(1), 13–21. Recuperado de:

<http://doi.org/10.7821/naer.1.1.13-21>

Landázuri, V. (2007). Asociación entre el rol de agresor y el rol de víctima de intimidación Escolar , de adolescentes de un colegio particular. *Revista Psicológica Herediana*, 2(2), 71–80.

López, M. (2008). La integración de las Habilidades Sociales en la escuela como estrategia para la salud emocional. *Revista Electrónica de Intervención Psicosocial Y Psicología Comunitaria*, 3(1), 16–19.

Martí Puig, M., & Moliner García, M. O. (2002). Estrategias didácticas para la solución cooperativa de conflictos y toma de decisiones consensuadas: mejorar la convivencia en el aula. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 5(3), 11. Recuperado de:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1034535&info=resumen&idioma=SPA>.

Martínez Colodro, S. (2015). Cultura de paz para abordar los problemas escolares y sociales de los menores con TDAH. *Revista de Paz Y Conflictos*, 8(1), 223-239. Recuperado de:
<http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5117122.pdf> \n <http://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=5117122>.

Martínez-Frutos, M. (2013). Conocimientos y lagunas de los docentes sobre el TDAH: la importancia de la formación. *Diversidad.Murciaeduca.Es*, 1–9. Recuperado de:
<http://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/claves/doc/mtmartinez.pdf>.

Millá, M. G., & F, M. (2009). Atención temprana y programas de intervención específica en el trastorno del espectro autista. *Revista Neurológica*, 48(Supl 2), 47–52. Recuperado de:
<http://www.ampacarilet.org/archivos2/articulos/atenciontemprana.pdf>.

Millán Restrepo, D. (2014). Habilidades adaptativas y estilos cognitivos de niños y niñas diagnosticados con TDAH. Recuperado de:
<http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/handle/6789/1778>.

Miranda Casas, A., & Soriano Ferrer, M. (2010). Tratamientos psicosociales eficaces para el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad. *Informació*

Psicològica, (100), 100–114. Recuperado de:
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3642841&info=resumen&idioma=ENG>

Ozdemir, S. (2010). Comparación de perfiles de conducta problemática en niños turcos con TDAH y niños sin TDAH. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(1), 281–298.

Peralta Sánchez, F. J., & Sánchez Roda, M. D. (2003). Relaciones entre el autoconcepto y el rendimiento académico , en alumnos de Educación Primaria. *Revista Electronica de Investigación Psicoeducativa*, 1(1), 95–120.

Pérez Pino, M. T. (2007). Diagnóstico del maestro asertivo en la atención de niños con déficit de atención e hiperactividad. In *I Encuentro Internacional de Educación Especial*. Chiapas, México.

Rodríguez-Mateo, H., Luján, I., & Mesa, J. (2012). La detección de trastornos graves de conducta en el ámbito escolar a través del CIPEC. *Internacional Journal of ...*, 2, 381–388. Recuperado de:
http://infad.eu/RevistaINFAD/wpcontent/uploads/2013/02/INFAD_010224_381-388.pdf.

Rozo, P. P., Figueroa, G. J., Alhucema, W. P., Montoya, D. P., López, J. A., Henríquez, M. L. C., ... Rojas, M. S. (2014). Déficit en Habilidades Sociales en Niños con Trastorno por Déficit de Atención-Hiperactividad, Evaluados con la Escala basc. *Revista Colombiana de Psicología*, 23(1), 95–106.

Russo, D., Arteaga, F., Rubiales, J., & Bakker, L. (2015). Social competence and sociometric status school in children diagnosed with Attention-Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez Y Juventud*, 13(2), 1081–1091. Recuperado de:
<http://doi.org/10.11600/1692715x.13237190514>.

Valencia, L. I., & López, G. C. H. (2012). Influencia del clima sociofamiliar y estilos de interacción parental sobre el desarrollo de habilidades sociales en niños y niñas. *Persona*, 15(1974), 253–271.

Wagner, M. F., & Pereira, A. S. (2014). Intervención social por medio de un programa de entrenamiento en habilidades sociales, *Psicología Conductual*, 22,

423–440.

Whitley, J. L. (Lakehead U., Heath, N. L. (McGill U., & Finn, C. A. (Lester B. P. S. B. (2008). The Role of Attention-Deficit Hyperactivity Disorder in the Self-Perceptions of Children with Emotional and Behavioural Difficulties. *McGill Journal of Education*, 43(1), 65–80. Recuperado de: <http://mje.mcgill.ca/index.php/MJE/article/view/1050/2085>.

Zavala Berbena, M. A., Valadez Sierra, M. de los D., & Vargas Vivero, M. del C. (2008). Inteligencia emocional y habilidades sociales en adolescentes con alta aceptación social. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2), 321–338.

ANEXOS

Anexo 1: Encuesta realizada a profesores.

Rellene la siguiente encuesta teniendo en cuenta que: el sujeto tipo de nuestra investigación no presenta retraso cognitivo y que su grado de impulsividad e hiperactividad es controlable en la mayoría de situaciones.

Ítems					Ítems				
	Nada	Poco	Bastante	Mucho		Nada	Poco	Bastante	Mucho
1. Estoy documentado/a en el TDAH infantil.					11. La mayoría se encuentran desmotivados.				
2. Tengo experiencia con niños con TDAH					12. Personalmente, estoy documentado/a de los avances de los últimos 5 años.				
3. Los fármacos son la mejor solución.					13. El halago es muy importante, y lo llevo a cabo				
4. Estos niños deben de ir a colegios especiales.					14. Es fundamental conocer su situación familiar.				
5. Entorpecen al resto del alumnado					15. Necesitaría renovar mis técnicas.				
6. Las clases son iguales para todos (mismo contenido y forma).					16. El alumno/a me ha mostrado o muestra afecto.				
7. Tienen mucho que ofrecer a la clase.					17. Utilizo variadas actividades integradoras.				
8. Hay que contactar frecuentemente con la familia por tutorías.					18. Es gratificante trabajar con estos niños.				
9. Es muy costoso controlar al niño cuando se irrita.					19. Personalmente, recibiría un curso sobre este tema.				
10. Es fácil perder los nervios con ellos					20. Los demás profesores no tienen suficientes conocimientos.				

Anexo 2: 1º Sesión de intervención. Ficha que le entregamos a profesorado.

PARA EL MANEJO Y MEJORA DEL DÉFICIT DE ATENCIÓN.

- Ubicar al alumno cerca del profesor y darle pequeños toques de atención cuando sea necesario controlar la distracción.
- Crear rutinas y hábitos diarios en el aula.
- Aumentar la autoestima, identificando habilidades positivas y reforzando la motivación por el logro.
- Reducir los estímulos visuales y sonoros.
- Ser específico y concreto en las instrucciones que le demos y pedir tareas claras y razonables.
- Ayudarle a que aprenda a planificar y a controlar el tiempo.
- Trabajar hábitos que fomentan conductas adecuadas para el aprendizaje, como el manejo y control de la agenda escolar.

PARA MEJORAR Y REDUCIR LA IMPULSIVIDAD

- Definir, estructurar y recordar las normas de clase.
- Enseñar técnicas que propicien el autocontrol y fomenten la reflexión.
- Emplear alguna técnica de relajación o ejercicios de respiración.
- Enseñar estrategias de resolución de conflictos que le permitan aprender a reflexionar sobre su comportamiento con los compañeros y en los diferentes contextos.

PARA DISMINUIR Y CONTROLAR LA HIPERACTIVIDAD

- Utilizar métodos de enseñanza participativa que involucren al alumno en la enseñanza de la materia, como en el aprendizaje cooperativo.
- Sentar al niño al lado de compañeros tranquilos que le ayuden a supervisar las tareas.
- Proponer al niño que fije un objetivo al empezar a trabajar, para aumentar su motivación y concentración.
- Tratar adecuadamente las contingencias, reforzar y premiar las conductas adecuadas.

Anexo 3: Ejemplo de desarrollo de la segunda sesión. (Reconocimiento de emociones).

ANEXO 2: 2º SESIÓN.- TENGO UNA COSITA QUE DECIRTE.

- **¿Cómo me siento?**



FELIZ



TRISTE



ENFADADO

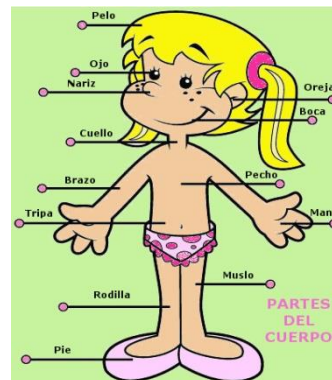


ENFERMO



NERVIOSO

- **¿En qué parte lo siento?**



- **¿De qué color es? (Eligen cartulina de color).**



Anexo 4: Cartulinas con situaciones y soluciones (3º Sesión)

SITUACIONES

1. No me gusta la comida que mamá me ha puesto.
2. No quiero prestarle a mi compañero mis bolis nuevos, porque lo conozco y me gasta toda la tinta.
3. No me parece bien que el profesor mande tantos deberes para casa.
4. Quiero jugar a un partido de fútbol y los niños mayores no me dejan.
5. Prefiero ver los dibujos en la tele a ver el telediario que pone papá.
6. No me gusta que papá trabaje tanto. ¡Ojalá jugara más conmigo!
7. Me encantaría que mamá me comprase ese juguete tan chulo.
8. Necesito ayuda para ordenar mi cuarto.
9. Nuestro mejor amigo se enfada con nosotros y creemos que él no lleva la razón.
10. Me quiero quedar a dormir con un amigo y hacer una fiesta pijama en casa.

SOLUCIONES (I)

1. Esto no me gusta, está malísimo. ¡Yo no como!”
2. “Deja ya mis cosas. Son mías y no te las voy a prestar nunca”
3. “Deja ya de mandar cosas, que después te quejas porque no hacemos las actividades”.
4. “Déjame jugar o se lo digo al profesor para que te castigue”.
5. “Cambia ya ese programa feo. Me aburro mucho”.
6. “Nunca juegas conmigo, eres un egoísta y solo piensas en ti”.
7. “Cómprame ese juguete, cómpramelo, cómpramelo, cómpramelo...”
8. “O me ayudas a ordenar esto o lo dejo como está”.
9. “Eres tonto, te crees que siempre llevas la razón. No te quiero más como amigo”.

SOLUCIONES (II)

1. “Mami, entiendo que hayas hecho esta comida con toda tu buena intención, pero no puedo comérmela, no me sabe bien” (diciendo tu intención muchas veces, y siempre con buenas palabras”).
2. Comprendo que quieres que te preste mis bolis, porque son muy bonitos y te hacen falta; pero me he propuesto cuidarlos y de momento no voy a compartirlos, lo siento.
3. (Cuando me encuentre tranquilo para hablar). Perdone profesor, pero toda la clase nos ponemos muy tristes a última hora porque usted pone demasiadas actividades y no podemos salir ni siquiera un rato al parque a jugar por la tarde. Ojalá pudiésemos aprovechar mejor aquí el tiempo y tener las tardes un poco más libres.
4. Creo que no tenemos por qué enfadarnos por jugar. Podemos pasar un buen rato y hacer un partidazo todos juntos. ¿No creéis?
5. Papá comprendo que te guste estar informado de todas las cosas, ya que eres un hombre muy listo e inteligente. Pero, ¿me podrías dejar un ratito los dibujos? Seguro que tú también te divertirás viéndolos conmigo.
6. Papá yo pienso que últimamente no pasas tiempo conmigo y últimamente solo te veo tarde por la noche. Cuando puedas y estés más desocupado, me gustaría ir a jugar un poco contigo.
7. Mamá me encantaría que me comprases ese juguete. Entiendo que me vas a decir que no, pero me haría realmente feliz tenerlo y poder compartirlo con mi hermano/ a o con mis amigos.
8. Mamá entiendo que te enfades por lo desordenado que está mi cuarto, pero con tu ayuda y con todo todas las ganas que voy a poner terminaremos pronto y venceremos al desorden.
9. ¿Qué es lo que te ha molestado exactamente? Seguro que hablando entre los dos lo arreglaremos y encontraremos una solución.
10. Mamá me encantaría que mi amigo me quedase hoy en casa, prometo que no molestaremos y nos iremos pronto a la cama.

Anexo 5: 6º sesión. PASAPALABRA



Empieza por A:

Todos hemos estado contentos y _____ haciendo las actividades.

ALEGRES.

Empieza por B:

Hemos realizado las actividades con éxito, hemos sido unos alumnos:

_____. **BRILLANTES.**

Empieza por C:

Hemos creado soluciones a nuestros problemas entre todos. Hemos sido muy:

_____. **CREATIVOS.**

Empieza por D:

Con nuestros compañeros nos lo hemos pasado muy bien, y hemos comprobado que todos son muy: _____.

DIVERTIDOS.

Empieza por E:

Hemos aprendido a pedir la cosas de forma _____.

EDUCADA.

Empieza por F:

A partir de ahora, todos vendremos a clase sonrientes y muy _____.

FELICES

Empieza por G:

Nos hemos reído mucho con las actividades. Las ideas del profe han sido muy divertidas y _____.

GRACIOSAS.

Empieza por H:

Ahora conocemos mejor nuestras virtudes y defectos. Y somos más: _____.
HUMILDES.

Empieza por la I:

Hemos hecho las actividades muy bien. Todos somos muy _____.
INTELIGENTES.

Empieza con J:

Actuamos con justicia y respeto. Somos alumnos: _____. **JUSTOS.**

Contiene la K:

Hemos tenido un _____ en todas las actividades. **OKEY.**

Empieza por L:

Sinónimo de inteligente _____. **LISTO.**

Empieza por M:

Hemos sido campeones. Somos los _____. **MEJORES.**

Empieza por N:

Tenemos que mantener la calma, y no ponernos _____. **NERVIOSOS.**

Contiene la Ñ:

Todos somos iguales. Los niños y las _____. **NIÑAS.**

Empieza por O:

Mantenemos en orden todo el material para trabajar mejor. Somos muy
_____. **ORDENADOS.**

Empieza por P:

Tenemos que mirar lo bueno de las cosas y ser _____. **PAYASOS.**

Empieza por Q:

Cuando los compañeros nos han dicho cosas buenas, nos hemos sentido
_____. **QUERIDOS.**

Empieza por R:

Somos _____ de nuestras palabras. **RESPONSABLES.**

Empieza por S:

Aprendemos a relacionarnos con todos y a ser _____. **SOCIABLES.**

Empieza por T:

No tenemos que ponernos nervios cuando algo nos molesta. Tenemos que estar
_____. **TRANQUILOS.**

Empieza por U:

Cada persona es especial y _____. **ÚNICA.**

Empieza por V:

No hay que callarse cuando algo nos moleste. Tenemos que ser: _____.
VALIENTES.

Contiene la W:

Podemos buscar información sobre lo que hemos trabajado en:
_____. **WIKIPEDIA.**

Contiene la X:

Los niños y las niñas somos iguales. Los derechos no están determinados por el:
_____. **SEXO.**

Contiene la Y:

Nos tenemos que tomar las cosas con humor y ser un poco _____. **PAYASOS.**

Contiene la Z:

Hemos aprendido muy rápido y de forma _____. **VELOZ.**

Anexo 6: Cuestionario entregado a la familia antes de intervención.

Ítems				Ítems			
	Nunca	A veces	Siempre		Nunca	A veces	Siempre
1. Saluda al entrar en casa.				9. Grita cuando se enfada			
2. Interrumpe cuando estamos hablando.				10. Se enfada cuando no sabe hacer sus deberes.			
3. Nos mira a los ojos.				11. Se da cuenta cuando estamos tristes.			
4. Sonríe cuando le reconocemos sus méritos.				12. Utiliza un tono de voz elevado.			
5. Se despide antes de irse a la cama.				13. Siente celos de sus hermanos u otros niños.			
6. Pide disculpa si hace algo mal.				14. Trata a los demás de forma dominante.			
7. Respeta las reglas establecidas.				15. Busca soluciones cuando tiene un problema.			
8. Expresa lo que le gusta.				16. A menudo, está feliz y sin preocupaciones.			

Anexo 7: Carta semanal, de contacto semanal con los padres. (Ejemplo).

Estimada familia:

Esta semana hemos trabajado en el taller de habilidades sociales a comunicarnos de forma asertiva y a expresar los intereses respetando los derechos de los demás.

Se ha intentado que los niños aprendan a:

- Tener un buen concepto de sí mismo. El niño tiene que aceptarse como es y recordarse a sí mismo que él es igual de importante que el resto de sus compañeros.
- Planificar los mensajes. Pensar antes de hablar. Hay que asegurarse de lo que queremos decir antes de expresarlo. Un mal planteamiento de las ideas puede llevarnos a decir cosas que no pensamos. Además este método ahorra tiempo y produce confianza.
- Ser educado. Hay que aprender a mantener la calma y exponer la opinión propia sin alterarse. Enfadarse provoca confusión en uno mismo y hace que los demás te vean débil y no te crean.
- Guardar las disculpas para cuando sean necesarias. No podemos ni debemos estar pidiendo perdón continuamente, porque si no el resto del grupo no nos toma en serio. Hay que guardar las disculpas para cuando sean necesarias, y así le daremos el valor que tienen.
- Aceptar la derrota cuando sea necesario. Si el niño empieza a aceptar las situaciones tras una discusión, el resto del grupo le respetará más. Han aprendido a saber perder.

Por tanto, resulta de interés para el niño y para el resto de la clase que su hijo/a durante la próxima semana intente realizar una serie de actividades. Para la realización de ellas necesitará su ayuda, apoyo y control. Estas son:

- Mejorar el habla fluida, sacando temas de conversación cuando estéis reunidos.
- Corregir al niño/a cuando se bloquea o usa excesivas muletillas.
- Si vemos al niño muy nervioso, utilizar con él alguna técnica de relajación como escuchar una canción tranquila.
- Pedirle opinión al niño sobre sus gustos. Hacerle preguntas como: ¿Te gusta este pantalón? Intentar que el niño no diga solo sí o no, sino que argumente por qué ha dado esa respuesta. - Halagar al niño cuando hace bien las cosas y mostrar muestras de afecto hacia él.

Esperamos que con nuestro trabajo y el suyo su hijo/a desarrolle por completo la comunicación asertiva y convivencia social.

Atentamente.

Firma.

Anexo 8: Documentos trabajados.

AUTORES	AÑO PUBLICACIÓN	TÍTULO	OBJETIVOS ESTUDIOS	VARIABLES ESTUDIO	MÉTODO	RESULTADOS	CONCLUSIONES
Martínez Colodro, S.	2015	Cultura de paz para abordar los problemas escolares y sociales de los menores con TDAH	Conocer qué tipos de problemas- conflictos escolares y sociales presentan el colectivo de TDAH a fin de incidir y mejorar a partir de la convivencia.	Registro de comentarios que suele realizar, actitudes ante las tareas escolares, conductas disruptivas y relación con los compañeros y profesores en diferentes situaciones.	Cuantitativo: entrevista y cuestionario a 20 padres de niños con TDAH (14 madres y 6 padres) y de clase social media Cualitativo: estudio de caso (de una familia) y registro de observación de un niño con TDAH de 15 años.	Problemas de la mayoría de los casos: -Baja memoria y autocontrol. - Distracción ante estímulo. - Deficientes habilidades sociales - Baja concentración. -Actividades a medio hacer. - Pérdida de material. <u>Lo solucionan:</u> llorando y gritando, con rabietas, tirando cosas al suelo... Pero la mayoría: apoyándose en los demás.	Los problemas suelen presentarse en la escuela, con dificultades en el rendimiento escolar (50%); les cuesta aprender, estar concentrados y prestar atención. Además de problemas en las relaciones sociales al ser rechazados por su entorno por su impulsividad. Solución: Responder estos problemas escolares de manera pacífica, favoreciendo entorno de armonía.

Abad-Mas, L., Ruiz-Andrés, R., Moreno- Madrid, F., Herrero, R., Suay, E.	2013	Intervención psicopedagógica en el trastorno por déficit de atención/ hiperactividad. (Revisión teórica)	Revisar las bases psicopedagógicas en la intervención sobre el TDAH, y proponer los correspondientes programas de intervención.	Entrenamiento neurocognitivo a través de programas de entrenamiento de las funciones ejecutivas y en las actuaciones sobre el ámbito académico, conductual y socioafectivo.		Intervenciones más beneficiosas: <u>Intervención en rendimiento escolar:</u> con la escritura por lecturas repetidas, preestrenadas y conjuntas o en sombra y con la comprensión y composición de textos. <u>Intervención conductual:</u> con programas de habilidades sociales, entrenamiento en conversaciones, autocontrol, desarrollo de autopercepción, resolución de problemas y estrategias de enfrentamiento.	La intervención psicopedagógica de TDAH debe contemplar la individualización del tratamiento dentro de una metodología multidisciplinar, teniendo en cuenta los contextos en los que se desarrolla el niño, su rendimiento cognitivo y las intervenciones farmacológicas.
---	------	---	--	--	--	--	---

Herrera Torres, L., Bravo Antonio, I.	2012	Valor predictivo de las habilidades sociales respecto a la convivencia escolar en educación primaria. Análisis en un contexto de diversidad cultural.	Identificar, en un contexto de diversidad cultural, qué dimensiones de las habilidades sociales predicen los diferentes aspectos que facilitan u obstaculizan la convivencia en las aulas.	Evaluar el desajuste clínico, el ajuste personal y el índice de síntomas emocionales. También observar personas de apoyo en el centro, respeto al material, situaciones de convivencia, relaciones entre los miembros, estrategias de afrontamiento, resolución de conflictos, participación en clase y formación en convivencia escolar.	Participación de 546 alumnos de primer curso de cada ciclo de Educación Primaria de dos centros públicos de Melilla. Recogida de datos de todos a través de: Sistema de Evaluación de conducta de niños y adolescentes (BASC) (1992) y la versión adaptada sobre Convivencia Escolar para Alumnos de Sánchez (2004)	-La mayoría percibe que dispone de un alto soporte social entre sus iguales. - Conductas positivas respecto a materiales. - Relaciones y comunicación entre ellos y los profesores es positiva. <u>Pero bajos resultados:</u> en uso de estrategias de carácter más positivo (pedir ayuda, mostrarse asertivo...) -Ni sus iguales ni los adultos suelen servirle de gran apoyo para subsanar problemas personales.	Mediante la enseñanza de las habilidades sociales se contribuirá no sólo a la formación integral del alumnado, y consecuentemente, a su pleno proceso de desarrollo social y personal, sino también a la existencia de una adecuada convivencia escolar.
---------------------------------------	------	---	--	---	---	--	--

<p>Presentación Herrero, M.J., Siegenthaler Hierro, R., Jara Jiménez, P., Miranda Casas, A.</p>	<p>2010</p>	<p>Seguimiento de los efectos de una intervención psicosocial sobre la adaptación académica, emocional y social de niños con TDAH.</p>	<p>Analizar el mantenimiento de los efectos tras un año de su finalización, de una intervención que integró 3 programas coordinados implementados con 27 niños con TDAH de 7 a 10 años, sus padres y sus profesores.</p>	<p>Se valoraron los efectos sobre la adaptación académica, emocional y social a partir de informaciones de padres, profesores y compañeros.</p> <p>(Requisitos: no estar recibiendo ningún tratamiento y tener un CI superior a 80).</p>	<p>Entrevistas a padres y profesores tomando los criterios de:</p> <p>a) Presencia de al menos 6 síntomas en cada uno de los apartados del cuestionario para padres y profesores adaptados de la DSM-IV.</p> <p>b) Duración de las manifestaciones superior a un año.</p> <p>c) Aparición del problema antes de los 7 años.</p> <p>d) Ausencia de psicosis o daño neuronal.</p>	<p><u>Efectos sobre la intervención académica:</u> en matemáticas se mantienen los efectos del post-test del año pasado. Pero en lengua se produce una pérdida de las mejoras.</p> <p><u>Efectos sobre la intervención de adaptación emocional:</u> las valoraciones de <i>timidez y problemas de ansiedad</i>, son positivas y <i>percepción de profesores</i> negativa.</p> <p><u>Efectos sobre la adaptación social:</u> mejora en <i>conducta antisocial</i>, <i>agresividad e inadaptación escolar</i>.</p>	<p>Los resultados confirman el mantenimiento de la evaluación de seguimiento, tras el tratamiento, especialmente en las áreas académicas y social, en los que estos niños presentan mayores dificultades.</p>
---	-------------	--	--	--	---	--	---

Millán Restrepo, D.	2014	Habilidades adaptativas y estilos cognitivos de niños y niñas diagnosticados con TDAH.	Establecer la relación entre los estilos cognitivos y las habilidades adaptativas y las habilidades sociales, en un grupo de niños escolarizados entre 8 y 10 años con TDAH.	Estilo cognitivo, habilidades adaptativas, TDAH, género y edad	<p><u>Evaluación de las habilidades adaptativas</u> de 38 estudiantes por la Escala Multidimensional de la Conducta (EMC). Mide aspectos de personalidad y conducta, agrupándolo en dimensiones positivas y negativas.</p> <p>- <u>Evaluación de estilos cognitivos</u> por la prueba de emparejamiento perceptivo (MMF20)</p>	<p>-La edad media de los niños es de 8,9 años.</p> <p>-La mayoría de niños presentan estilo cognitivo impulsivo.</p> <p>-El 60% presentan habilidades sociales bajas.</p> <p>- Adaptabilidad baja sobre todo en niños.</p> <p>- Si se enfatizan las habilidades sociales y la adaptabilidad al entorno aumenta la probabilidad de tener un estilo cognitivo reflexivo.</p>	<p>Se confirma la hipótesis de correlación entre habilidades adaptativas y estilos cognitivos.</p> <p>Y se propone realizar investigaciones que tomen todas las dimensiones de la EMC, en poblaciones más grandes.</p>
---------------------	------	--	--	--	--	--	--

Giraldo Giraldo, Y., Chaves Castaño L.	2014	Trastorno por déficit de atención/hiperactividad (TDAH) y dificultades en lenguaje pragmático.	Estudio inglés: buscar diferencias en las alteraciones del lenguaje según el subtipo a través de la intervención del lenguaje figurado y la comprensión de mensajes.	Subtipos: hiperactivo, inatento y combinado.	Muestra de niños entre 7 y 11 años: 15 hiperactivos, 16 inatentos y 16 combinados. Se les muestran 10 diálogos cortos; 5 con mensajes ambiguos y 5 fuera de contexto. Tienen 4 opciones de respuesta: literal, figurativa y dos incorrectas.	Todos los grupos eligen las respuestas literales y en las respuestas a situaciones fuera de contexto observaron más dificultades en el grupo con predominio de inatención, aunque todos fallos comparado con el grupo control.	Dificultad en la comprensión de textos, en los 3 subtipos debido a que todos los niños con TDAH tienen una comunicación desorganizada, con escasa información y poco cohesionada
--	------	--	--	--	--	--	--

Korzeniowsk, C., Susana Ison, M.	2008	Estrategias psicoeducativas para padres y docentes con niños con TDAH.	Entrenar a padres y docentes en el uso de habilidades y técnicas específicas para abordar efectivamente las dificultades de niños con TDAH	Percepción de padres y profesores sobre el comportamiento del niño y correspondiente estilo educativo.	Entrenamiento a 8 padres de 7 niños de TDAH, que estaban en los cursos de segundo a sexto. 1° Pre-test utilizando la entrevista semiestructurada y el cuestionario PEE. 2° Intervención: entrenamiento parental y taller para docentes. 3° Pos-prueba: cambios en niños tras intervención (dicho por padres).	El grupo de padres comprobó mejora en: habilidades de organización, conducta oposicionista e inatención. El grupo de docentes señala la mejora en inatención y habilidades de inatención	Informar al entorno sobre el TDAH y dar diferentes puntos de vista y opiniones hace que padres y profesores puedan entender mejor el comportamiento del niño.
-------------------------------------	------	--	--	--	--	--	---

Russo, D., Arteaga, F., Rubiales, J., Baker, L.	2015	Competencia social y status sociométrico escolar en niños y niñas con TDAH.	Relacionar la autopercepción en competencia social de niños con TDAH con su status sociométrico escolar	Habilidades sociales apropiadas, asertividad inapropiada, impulsividad, sobreconfianza y celos/soledad.	Comparación de dos muestras de alumnos. La 1º muestra formada por 5 alumnos con TDAH y la 2º por 152 alumnos de un grupo control. Evaluamos la competencia social por el cuestionario <i>The Matson Evaluation of Social Skills in Youngsters.</i>	Los niños con TDAH tienen dificultad para establecer relaciones. Presentan más conductas agresivas, de burla o de abuso a los demás. Y la mayoría se encuentran solos y aislados, porque son menos apoyados por sus compañeros. Aun así ellos afirman tener buenas relaciones y estrategias de convivencia.	Débil asociación entre la autopercepción de los niños y el status sociométrico que ocupan. Limitación del estudio: pequeño tamaño de la muestra.
--	------	---	--	---	---	---	--

Peña Olvera, F., Barragán Pérez, E., Rohde, L., Patiño Durán, L., Zavaleta Ramírez P., Ulloa Flores, R., Isaac, AM., Murguía, A., Pallia, R., Larraguibel, A.	2009	Algoritmo de Tratamiento Multimodal para Escolares Latinoamericanos con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad.	Presentar las mejores intervenciones actuales para el tratamiento multimodal de alumnos con TDAH	Intervenciones familiares con psicoeducación y programas familiares a padres, intervención escolar para maestros e intervención en la conducta por la mejora de habilidades sociales.	Panel de 10 expertos en psiquiatría y neuropedia- tría. Se parte de una búsqueda bibliográfica amplia y su posterior revisión y consenso.	Se dividirá en etapas el tratamiento, en todas ellas aplicamos el tratamiento médico. Respecto al tratamiento psicosocial: En la etapa 2: se introduce un programa de entrenamiento a padres. En la etapa 3: se inicia una intervención escolar. En la etapa 4: programa a los niños con TDAH de mejora de habilidades sociales.	Se recomienda la intervención conjunta de medidas farmacológicas y psicosociales.
--	------	--	---	--	--	---	---

León del Barco, B.	2006	Elementos mediadores en la eficacia del aprendizaje cooperativo: Entrenamiento previo en habilidades sociales y dinámica de grupos.	Encontrar diferencias significativas asociadas al entrenamiento en habilidades sociales y dinámica de grupos en algunas variables indicadoras del rendimiento grupal: los roles desempeñados en el grupo, las conductas verbales manifestadas a lo largo de la interacción, el rendimiento y la percepción individual de la madurez grupal.	Habilidades sociales y dinámica de grupos.	Se seleccionan al azar 36 alumnos estudiantes de primer curso de las Especialidades de Educación Infantil y Lenguas Extranjeras de Cáceres. 18 alumnos de 12-20 años y 16 de 21-25 años. Se utiliza un diseño intergrupo pretest-postest con grupo control. Por un lado, entrenamiento en habilidades sociales y por otro en dinámica.	El entrenamiento en habilidades sociales, ha mostrado una más influencia sobre la conducta verbal “dar explicaciones”, mientras que el entrenamiento en dinámica de grupos ha influido más sobre las conductas verbales “solicitar ayudar” y “dar ayuda”. -También el entrenamiento en dinámica de grupos influye sobre el aumento de roles positivos “organizar” y “conciliar” y la disminución del rol “agresor”. El entrenamiento en habilidades sociales en “bloqueador” y “autoritario”.	Es de vital importancia entrenar previamente a los miembros de un grupo, bien en habilidades sociales o en dinámica de grupos, para garantizar la eficacia de los procesos y el rendimiento en las situaciones de aprendizaje cooperativo.
--------------------	------	---	---	--	--	--	--

<p>Puentes Pozo, P., Jiménez Figueroa, G., Pineda Alhucema, W., Pimienta Montoya, D., Acosta López, J., Cervantes Henríquez, M.L.</p>	<p>2014</p>	<p>Déficit en Habilidades Sociales en Niños con Trastorno por Déficit de Atención- Hiperactividad, Evaluados con la Escala Basc.</p>	<p>Analizar las habilidades sociales de un grupo de niños de ambos sexos diagnosticados con TDAH en la ciudad de Barranquilla, Colombia teniendo en cuenta los déficits y fortalezas que pueden presentar.</p>	<p>Habilidades sociales, adaptabilidad y compañerismo.</p>	<p>Se analizaron las Habilidades Sociales de 159 niños de ambos sexos, escolarizados con TDAH, entre los 6 y los 11 años de edad. La valoración de las HS se realizó con la escala <i>Behavioral Assesment System for Childrem</i> para padres y maestros.</p>	<p>Los niños con TDAH presentan puntajes más bajos en las dimensiones de habilidades sociales como escuchar, esperar turnos, reconocer señales sociales y tener capacidad de adaptabilidad. Sin embargo, en compañerismo, los participantes con TDAH combinado poseen habilidades semejantes a los no afectados.</p>	<p>No solo se confirma las dificultades propias del trastorno, sino que da luz sobre los aspectos positivos en los niños con TDAH, especialmente de tipo mixto. El compañerismo por el que destacan implica empatía, capacidad de ayudar al compañero y en general comportamientos que fortalecen el establecimiento de relaciones sociales positivas.</p>
---	-------------	--	--	--	--	--	--

López, M.	2008	<p>La integración de las Habilidades Sociales en la escuela como estrategia para la salud emocional.</p> <p>(Revisión teórica)</p>	<p>Potenciación de las Habilidades Sociales desde la escuela, partiendo del hecho de que estas no sólo evolucionan espontáneamente.</p>	<p>Habilidades sociales y programas de entrenamiento.</p>		<p>Las incapacidad para formar y mantener relaciones interpersonales con los compañeros y profesores constituye un problema de aprendizaje y lleva a la confusión emocional Para ello las técnicas más utilizadas para modificar las habilidades son: modelado e imitación, juego de roles o representaciones; acompañadas de técnicas cognitivas como la reestructuración cognitiva, el entrenamiento en relajación y la resolución de problemas.</p>	<p>Aplicando dichas técnicas y alguna que otra más, la educación evolucionará y se integrarán correctas habilidades sociales, llegando así al fin último de la educación; un desarrollo humano más pleno.</p>
-----------	------	--	---	---	--	--	---

Martínez-Frutos, M.T., Herrera-Gutiérrez, E., López-Ortuño, J.	2014	Conocimientos y lagunas de los docentes sobre el TDAH: la importancia de la formación.	Importancia que tiene la formación de los docentes para atender adecuadamente las necesidades y problemas que presentan estos menores, así como para posibilitar su óptimo desarrollo socio-emocional y buen funcionamiento académico.	Experiencias de TDAH con profesorado, y expectativas de estos hacia el alumnado	Estudio realizado por Rangel (2011) en el cual entrevistó a 21 jóvenes con este diagnóstico, de entre 14 y 33 años, con la intención de examinar las experiencias que estos habían tenido con su profesorado.	Frecuentes reprobaciones y expulsiones. Asimismo, los participantes mencionan un desempeño académico insatisfactorio y haber recibido rótulos prejuicios que contribuyeron a una percepción disminuida de sus capacidades	Es conveniente que el docente adquiriera conocimientos, habilidades y actitudes de sensibilidad hacia esta problemática, en todos sus aspectos. Es necesario que comprenda y reconozca la necesidad de su implicación educativa y de mantener una comunicación fluida con la familia, como aspecto fundamental para la mejora del rendimiento académico y del comportamiento en el aula de este alumnado.
--	------	--	--	---	---	---	---

Isaza Valencia, L., Henao López, G.C.	2012	Influencia del clima sociofamiliar y estilos de interacción parental sobre el desarrollo de habilidades sociales en niños y niñas	Confirmar la influencia del clima sociofamiliar y los estilos parentales con las habilidades sociales que adquiera el niño.	Estilos parentales, autoritario, democrático y permisivo. Y cohesión y conflictos en las familias.	Estudio descriptivo explicativo que analiza la influencia de los estilos de interacción parental y del clima social familiar de 108 niños. Los instrumentos son: la escala de prácticas educativas familiares de García y Román (2003), la escala de clima social de Moss y Ticket (1974) y el inventario de Monjas (2000).	A mayor presencia de acciones equilibradas y mayor clima de participación, los niños y niñas presentan un mayor desempeño social, y a mayor utilización de estrategias autoritarias hay un mejor desarrollo de repertorios sociales. La ayuda, la compenetración de los padres hacia sus hijos, el control de la vida familiar, la posibilidad de expresarse libremente a su cólera, la participación en actividades recreativas ayuda a sus HS.	El clima sociofamiliar guarda relación con todas las áreas sociales donde priman los componentes presentes en este estudio, caracterizadas por una estructura y una dinámica democrática.
---	------	--	---	--	--	---	--

Garaigordobil, M., García de Galdeano, P.	2006	Empatía en niños de 10 a 12 años.	3 objetivos: 1. explorar la existencia de diferencias de género en la empatía; 2. analizar las relaciones entre la empatía y la conducta social, el autoconcepto, la estabilidad emocional, las estrategias de interacción social, la capacidad de analizar emociones, la inteligencia y la creatividad; 3. identificar variables predictoras de empatía.	Nivel de conducta prosocial, bajo nivel de conducta agresiva y alto autoconcepto.	Muestra formada por 139 participantes de 10 a 12 años de San Sebastián. Se utiliza una metodología correlacional buscando relaciones de empatía con: conductas sociales, estrategias de interacción social, autoconcepto, estabilidad emocional y capacidad para analizar emociones. Se utiliza el cuestionario de la empatía de Merhabian y Epstein, más otros 12 instrumentos.	Diferencias de género en empatía con puntuaciones superiores en las mujeres. También se sugiere que los participantes con alta empatía tenían muchas conductas sociales positivas (prosociales, asertivas, consideración, autocontrol, liderazgo), pocas conductas negativas (pasivas, agresivas, antisociales, retraimiento) y muchas estrategias asertivas. Fueron nominados de compañeros prosociales.	A través de la empatía el niño desarrolla pautas de pensamiento y comportamientos acordes con las normas sociales. La empatía parece estar estrechamente relacionada con la conducta antisocial en los varones y con la conducta prosocial en ambos sexos, siendo una variable imprescindible para la comprensión de la conducta social. La inhibición de la agresividad podría potenciarse con el desarrollo de la prosocialidad que incluye la empatía como un significado determinante.
---	------	-----------------------------------	--	---	--	---	--

Cava, M.J., Musitu, G.	2001	Autoestima y percepción del clima escolar en niños con problemas de integración social en el aula.	Análisis de las dimensiones específicas de la autoestima que están relacionadas con el rechazo de los iguales y el aislamiento social en el aula. En concreto, analizar la existencia o no de diferencias significativas en las distintas dimensiones de la autoestima en niños populares, rechazados, ignorados o de estatus medio. Asimismo, diferencia de autoestima entre niños rechazados e ignorados.	Niños rechazados, ignorados, populares y de estatus medio. En variable de autoestima y percepción del clima escolar.	Muestra constituida por 537 alumnos de edades entre 10 y 16 años. Se realiza una evaluación multidimensional de la autoestima y de la percepción del clima escolar; y se utiliza un cuestionario sociométrico para la obtención de los tipos sociométricos,	Los niños populares se diferencian del resto en autoestima social y académica , y también en la media de autoestima familiar respecto a los niños rechazados. -Por otra parte, los niños ignorados perciben un mayor grado de implicación de todos los alumnos y menor grado de ayuda del profesor , mientras que los populares perciben menor grado de implicación y más grado de ayuda por los docentes.	Se constata la existencia de una autoestima social, académica y social menos favorable en los niños con problemas de integración social en comparación con sus compañeros bien adaptados socialmente, así como diferencias en algunas dimensiones relevantes de la percepción del clima escolar. Por otra parte, debemos tener un mayor conocimiento de las características de los niños rechazados, para que sean de utilidad en futuros programas de intervención para su integración social.
---------------------------	------	--	---	--	---	--	---

Wagner, MF., Pereira, A.S., Oliveira, M.S.	2014	Intervención sobre las dimensiones de la ansiedad social por medio de un programa de entrenamiento en habilidades sociales.	Evaluar la eficacia de un programa de entrenamiento en habilidades sociales (EHS) en la disminución de la ansiedad social.	Ansiedad social, entrenamiento y sensibilidad.	Participaron 32 estudiantes universitarios con sintomatología de ansiedad social que contestaron al “cuestionario de ansiedad para adultos” (CASO A30) y la “Escala de ansiedad social de Liebowitz-versión de autoinforme” (LSASSR). El programa tiene 10 sesiones y aborda temas como el manejo de la ansiedad, la asertividad, técnicas de relajación, etc	Disminución significativa en los niveles de ansiedad social de los estudiantes tras participar en el programa. Estos cambios se observan de forma global, por las puntuaciones globales de los dos instrumentos, así como en las cinco dimensiones específicas de la ansiedad social del CASO-A30. La dimensión que más mejoró fue la “Expresión asertiva de molestia, desagrado o enfado”.	El programa de EHS es eficaz para disminuir la ansiedad social de los universitarios y el CASO-A30 una medida adecuada para evaluar el trastorno de ansiedad social. Se recomienda tomar un grupo control mayor, y poder ampliarla a niños que presenten trastornos similares.
--	------	---	--	--	---	---	---

Cerezo, F.	2006	Violencia y victimización entre escolares. El bullying: estrategias de identificación y elementos para la intervención a través del Test Bull-S.	<p>Buscar una técnica que permitiera la detección temprana del bullying. Se plantea el diseño del test Bull, que informa sobre la realidad social y afectiva del grupo aula y la implicación de sus miembros en el bullying.</p> <p>Persigue 3 objetivos: facilitar el análisis de las características socio-afectivas del grupo de iguales, ayudar al profesorado en la detección del abuso escolar y avanzar en la elaboración de propuestas de intervención.</p>	<p>Alumnos activos en bullying, alumnos víctimas-provocadores y sujetos receptores de bullying.</p> <p>-Evaluación ante ello.</p> <p>-Estrategias de intervención.</p>	<p>El instrumento Bull-S analiza la estructura interna del aula definida bajo los criterios: aceptación-rechazo, agresividad-victimización y la apreciación de determinadas características personales que se pueden asociar a los alumnos directamente implicados.</p>	<p>El instrumento recaba la información desde una perspectiva individual; recabando datos sobre aspectos personales, académicos, nivel de indefensión y agresión, etc. y una perspectiva grupal, donde se analiza la detección de alumnos implicados, la configuración de los grupos, la valoración de los alumnos implicados, entre otras.</p> <p>También una propuesta de intervención, comenzando por delimitar la función del profesorado y la mejora de H.S.</p>	<p>El trabajo resume las características del instrumento e incluye una propuesta de intervención, que cada vez se está fomentando más en las aulas. El instrumento está presentando buenos resultados en los grupos controles a los que se le ha realizado.</p>
------------	------	--	---	--	---	---	---

Bermejo Campos, B., Fernández Batanero, J.M.	2010	Habilidades sociales y resolución de conflictos en centros docentes de Andalucía (España)	Conocer las necesidades formativas que tienen los docentes de Educación Primaria y Secundaria de los centros privados y privados concertados de Andalucía en materia de habilidades sociales, legislación, resolución de conflictos y su aplicación en las situaciones de aula.	Habilidades sociales, resolución de conflictos por parte del profesorado y la familia. Percepción, realista o no de, de la situación actual.	Metodología mixta, donde se han desarrollado dos instrumentos de recogida de información: uno de carácter cuantitativo y otro de carácter cualitativo. La muestra ha estado compuesta por 871 docentes distribuidos en 72 centros educativos.	A diferencia de otros estudios en centros de titularidad pública, el nivel de conflicto en estos centros educativos es muy escaso y variable, y está condicionado por factores de tipo sociométrico y cultural. A pesar de no existir un ambiente conflictivo, la mayoría del profesorado tiene una valoración negativa del clima actual que existe en estos centros educativos, pudiéndose justificar esta afirmación por la influencia que tienen los medios de comunicación en la comunidad educativa.	Se valora como muy necesario trabajar las habilidades sociales para resolver los conflictos de convivencia, destacando como habilidades más importantes el diálogo-comunicación y la capacidad de empatía. Así mismo se considera necesario que la familia esté conectada con el centro, junto a la necesidad de apoyo por parte de la Administración.
---	------	---	---	---	---	---	--

García Bacete, F.J., Sureda García, I., Monjas Casares, M.I.	2010	El rechazo entre iguales en la educación primaria: Una panorámica general.	Presentar el rechazo como un proceso interpersonal en el que hay que considerar tanto las características del alumno como las del contexto en el que tiene lugar el rechazo, lo que produce una espiral negativa que limita las oportunidades de aprendizaje y conlleva consecuencias graves para los niños rechazados.	Tipos de rechazados, estabilidad del rechazo y propuestas de intervención.	Revisión de algunos métodos para identificar al alumno rechazado. Existen dos grandes sistemas de identificación de tipos sociométricos, los que utilizan las puntuaciones típicas para establecer los valores de corte (métodos estandarizados) y los que desarrollan puntos de corte de probabilidades binomiales (métodos de probabilidades).	Resultados de diferentes investigaciones con alumnos de primaria de Castellón, Valladolid y Palma de Mallorca. Todos coinciden en que las razones de rechazo son variadas y que la proporción de alumnos rechazados es elevada (11,3%). Asimismo, la población de alumnos rechazados es muy heterogénea, pero tienen frente a otros tipos sociométricos, niveles de sociabilidad inferiores (16% varones y 5,6% niñas).	Escaso éxito de las intervenciones llevadas a cabo en etapas anteriores. Se sugieren nuevas líneas para avanzar en una investigación futura. Se debe de tener más en cuenta: a) La experiencia de ser rechazado y con ello la importancia de recoger datos de la percepción propia y la de los iguales y no ignorar a los niños que presenten rechazo aunque no se identifiquen en los métodos sociométricos. También tener en cuenta, características específicas del contexto, como las normas, el género o las variables étnicas.
--	------	--	---	--	--	---	---

De la Peña, V., Hernández, E., Rodríguez Díaz, F.J.	2003	Comportamiento asertivo y adaptación social: adaptación de una escala de comportamiento asertivo (CABS) para escolares de enseñanza primaria (6-12 años).	Lograr una escala breve para discriminar el estilo asertivo frente a los no asertivos en las edades iniciales de escolarización.	Asertivo o no asertivo.	Estudio de la Escala de Comporta- miento Asertivo (CABS) en una muestra de alumnos de Enseñanza Primaria de Asturias (2º Curso: N=119 y 4º y 6º: N=260). Se ha eliminado los ítems redundantes y se ha evaluado la correlación ítem-test. Sobre la escala resultante se ha establecido su validez(2º= 0,7162 y 4º y 6º=0,6539).	Se confirma la bipolaridad del estilo personal que estamos refiriendo como asertividad, indicando que el grado de ajuste de los niños (incluso de los agresivos) va a estar en función de las soluciones competentes adquiridas y el porcentaje de alternativas hostiles.	Hemos conseguido crear una nueva escala breve, con la cual podemos economizar recursos, para identificar la posibilidad de lograr unas relaciones interpersonales satisfactorias 2.- Se ha confirmado la bipolaridad del estilo personal, aunque hemos observado que en algunos casos ésta resulta difícil debido al escaso distanciamiento entre conductas.
--	------	--	---	----------------------------	---	--	---

Cava, M.J., Musitu, G.	2003	Dificultades de integración social en el aula: relación con la autoestima y propuestas de intervención.	Analizar la relación existente entre el mayor o menor grado de integración en el grupo-aula de los alumnos (analizando dicho grado de integración social mediante un cuestionario sociométrico) y su mayor o menor nivel de autoestima (considerando en este caso la multidimensionalidad de dicho constructo).	Problemas de integración y autoestima. Intervención.	Se toman 537 alumnos, de 3 colegios de Valencia. El 52% varones y el 48% mujeres. La edades están entre 11 y 16 años. Y el nivel socioeconómico es de nivel bajo. Se utiliza el cuestionario sociométrico para la identificación de alumnos con problemas de integración social. Y el cuestionario de Autoestima A.F.5 para medir la autoestima	Se muestra la relación constatada entre autoestima social y dificultades en las relaciones con los iguales. - Menor autoestima familiar de los niños rechazados. Un mayor conocimiento de las características de los niños rechazados es de utilidad para el desarrollo de programas de intervención para su integración social. Por otra parte, los niños ignorados, no expresan un nivel inferior de autoestima familiar en comparación con sus compañeros.	Se observa diferencias en integración social, académica y familiar en los niños rechazados y se establecen dos propuestas de intervención. El 1º “El Programa Galatea”, programa con 53 actividades y 7 módulos entre los que se tratan: preparar el terreno para un clima positivo, fomentar recursos personales y fomentar la identidad propia. El 2º “El Programa Convivir”, consta de 48 actividades agrupadas en 10 módulos, que a la vez se integran en 4 unidades: los adolescentes, el aula, los recursos y el análisis de problemas.
---------------------------	------	---	---	--	---	---	---

Landázuri Wurst, V.	2006	Association between aggressor's and victim's role of <i>bullying</i> , with self-esteem and social abilities in adolescents of a co-educational private school from Lima.	Determinar la asociación entre el rol de agresores y el rol de víctimas de intimidación escolar, con la autoestima y las habilidades sociales de estudiantes de un colegio particular mixto del distrito de San Borja en Lima – Perú.	Autoestima y habilidades sociales en agresor y víctima.	Se aplicó un conjunto de tres pruebas: el Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato entre Iguales de Ortega (versión modificada), el Inventario de Autoestima de Coopersmith y la Lista de Chequeo de Habilidades Sociales de Goldstein. Las pruebas fueron aplicadas a 671 alumnos entre 11 y 17 años de edad.	-Asociación moderada entre el rol de agresor y el rol de víctima de intimidación escolar, en el área de Autoestima Social. -Diferencias entre el rol de agresor y el rol de víctima de intimidación, en las áreas de: Autoestima General, Autoestima Social y Primeras Habilidades Sociales. Las víctimas están bajas en las áreas de Autoestima General, Social y Hogareña y Primeras Habilidades Sociales, mientras que los agresores están bajos en Autoestima Hogareña.	Las únicas áreas que permitieron establecer una mejor predicción del rol de agresor y el rol de víctima de intimidación fueron la Autoestima Social y la Autoestima Escolar. Se encontró una prevalencia del rol de los agresores de 13,6%, y de 12,4% en el rol de las víctimas.
---------------------	------	---	---	---	--	--	---

Bakker, L., Rubiales, J.	2011	Autoconcepto en niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad.	Comparar el autoconcepto de niños con y sin diagnóstico de TDAH.	Autoconcepto con hiperactividad o sin hiperactividad.	La muestra clínica estuvo conformada por 15 niños con diagnóstico de TDAH y la muestra control por 15 niños sin el diagnóstico, en ambos casos de 8 a 14 años de edad y de la ciudad de Mar del Plata (Argentina). El instrumento utilizado ha sido el cuestionario autoadministrable multidimensional AF5.	<p>Los niños con TDAH presentan una autoestima general más baja, aunque las diferencias encontradas no resultaron estadísticamente significativas, probablemente debido al reducido tamaño de la muestra.</p> <p>Se encontraron diferencias significativas en las dimensiones emocional y familiar, la primera de ellas hace referencia a la percepción del sujeto de su estado emocional y correlaciona negativamente en el aula.</p>	El autoconcepto en los chicos de TDAH es menor que el del grupo control. Para atajar este problema sería de gran utilidad el conocimiento por parte de los profesionales intervinientes respecto el tema, generando así actividades para potenciar su autoestima y favorecer así su adaptación social y educativa.
-----------------------------	------	---	--	---	---	--	--

García Nuñez del Arco, C.R.	2005	Habilidades sociales, clima social familiar y rendimiento académico en estudiantes universitarios.	Establecer la relación entre las habilidades sociales y el clima social familiar con el rendimiento académico en un grupo de estudiantes universitarios de Lima Metropolitana.	Habilidades sociales y clima social familiar.	Se evaluó a 205 estudiantes, de ambos sexos, mayores de 16 años de Lima, a quienes se aplicó la lista de chequeo de Habilidades Sociales de Goldstein, y la escala de clima social en la familia de Moos y Trickett. Los resultados de la investigación fueron procesados por el coeficiente de correlación de Pearson.	Correlación positiva y significativa entre habilidades sociales y el clima social en la familia. -No correlación significativa entre habilidades sociales y clima social en la familia con el rendimiento académico - En relación con las habilidades sociales y clima social en la familia más del 50% de los alumnos de la muestra total se ubicaron en el nivel promedio (65.9% y 62.7%) y en rendimiento académico solo un porcentaje bajo con notas desaprobatorias.	Los resultados obtenidos difieren de los presentados por Guerra (1993) en lo cual encuentra que cohesión en el hogar, expresividad entre sus miembros, bajo nivel de conflicto y organización en el interior guarda relación con el rendimiento académico del adolescente; también de los hallados por Pérez & Castejón (1998), Andrade, Miranda & Frías (2000) quienes con su estudio encontraban el poder influyente que aporta la familia sobre el rendimiento académico.
-----------------------------	------	--	--	---	---	---	--

Pichardo, M.C., García, T., Justicia, F., Llanos, C.	2008	Efectos de un programa de intervención para la mejora de la competencia social en niños de educación primaria en Bolivia.	Evaluar los efectos de un programa de habilidades sociales, dirigido a niños y niñas de primero, segundo y tercer curso de Educación Primaria de la ciudad de Santa Cruz de la Sierra (Bolivia)	Habilidades sociales y socialización.	En el estudio participaron 150 alumnos, de edades entre 6 y 9 años. Se realizó un análisis de necesidades para posteriormente elaborar el programa de intervención en función de los resultados obtenidos. La mitad de los alumnos fueron al grupo de control y la otra mitad al grupo experimental. Y durante dieciocho semanas se llevó la intervención.	Los niños del grupo experimental, consiguen una mayor capacidad de llevarse bien con sus iguales, obedecen más las normas y reglas sociales, tienen un mejor rendimiento académico, han mejorado sus relaciones sociales, son más populares y tienen una mayor sensibilidad social que los niños del grupo control a los que no se les aplicó el programa. Además en aspectos negativos de socialización presentan menos agresividad, terquedad, apatía y retraimiento.	El grupo control, que no había recibido entrenamiento en habilidades sociales, vio disminuido considerablemente su comportamiento social. Por lo que los niños que no siguen un plan de apoyo para mejorar y desarrollar conductas sociales, con el paso del tiempo tienen más probabilidad de volverse más hostiles, menos obedientes, más desafiantes y tienen menos habilidad para las relaciones sociales.
---	------	---	---	---------------------------------------	--	---	--

Flórez García, M.A., Aguado Díaz, A.L., Alcedo Rodríguez, M.A.	2009	Revisión y análisis de los programas de cambio de actitudes hacia personas con discapacidad.	Revisión bibliográfica sobre los programas de cambio de actitudes hacia personas con discapacidad. De 1972 a 2009 se han recogido un total 63 estudios.	Estudio, técnicas de cambio, evaluación, análisis de datos y conclusiones.		<p>La mayoría se caracterizan por:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Implementarse en el entorno escolar, como actividades extraescolares dentro del horario de clases. -La población a la que va dirigida es a niños de educación primaria. -La técnica más eficaz es el contacto. -Los instrumentos de evaluación más utilizados son las escalas tipo Likert, los test sociométricos, las entrevistas semiestructuradas y los listados de adjetivos. 	Queda clara la necesidad de programas de cambio de actitudes como método para implementar acciones concretas y continuadas encaminadas a conseguir la plena integración de las personas con discapacidad.
--	------	--	---	---	--	--	---

<p>Trianes Torres, M.V., Cardelle-Elawar, M., Blanca Mena, M.J., Muñoz Sánchez, A.M.</p>	<p>2003</p>	<p>Contexto social, género y competencia social autoevaluada en alumnos andaluces de 11-12 años.</p>	<p>Examinar las diferencias en diversas medidas de competencia social en estudiantes de 6º de primaria (11-12 años) que asisten a 3 escuelas pertenecientes a diferentes contextos socioculturales: deprimido, medio y residencial. Se han examinado también las diferencias por género.</p>	<p>Contexto social, género y competencia social.</p>	<p>Cuestionarios que miden las habilidades sociales apropiadas e inapropiadas, empatía, agresividad, asertividad y pasividad hacia adultos y hacia iguales. Género y contexto social son las variables independientes y las dependientes han sido 12 habilidades sociales y problemas conductuales que forman la medida compuesta de competencia social.</p>	<p>Empatía, asertividad inapropiada y celos/aislamiento varían en función de la interacción de género y el contexto social. El único efecto principal debido al género se ha encontrado en la impulsividad, con puntuación más alta en los chicos. El efecto del contexto social resulta más potente que el de género, revelando diferencias en variables no implicadas en la interacción.</p>	<p>Las diferencias respecto al contexto social, que es la variable que más influye, se interpretan en función de variaciones culturales con las que se juzga la conducta social hábil, debido a las características de los contextos deprimidos y acomodados. Se diferencia en los niveles de exigencia respecto a los logros de objetivos sociales asociados a la educación de niños y adolescente, tanto en casa como en la escuela.</p>
--	-------------	--	--	--	--	--	--

Zavala Berbena, M.A., Valadez Sierra, M.D., Vargas Vivero, M.C.	2008	Inteligencia emocional y habilidades sociales en adolescentes con alta aceptación social.	Conocer la relación entre: inteligencia emocional, habilidades sociales y estado sociométrico y aceptación social.	Inteligencia emocional y habilidades sociales.	Se aplicó el instrumento BarOn EQ-i: YV para valorar la Inteligencia Emocional de 62 adolescentes con alta aceptación social . Asimismo, fueron evaluados 331 alumnos de otro grupo, no identificado por su aceptación social. Para valorar las habilidades sociales se utilizó la escala de Gismero.	Diferencias significativas en la inteligencia emocional en favor del grupo de alta aceptación social con respecto al otro grupo. En el grupo de alta aceptación social se encuentran puntuaciones bajas en HS evaluadas, siendo más baja la habilidad en hacer peticiones. También se encuentran correlaciones estadísticas entre varios de los factores de la prueba de BarOn y los de la Escala de HS.	Correlación entre los factores de IE y HS que evidencian la relación entre los constructos. Sin embargo, las puntuaciones bajas en habilidades sociales en los chicos con alta aceptación social ponen al descubierto un área potencial para el desarrollo de habilidades en los mismos, ya que son conductas aprendidas, situacionales y contextualizadas.
---	------	---	--	--	---	--	---

Benítez Muñoz, J.L., Tomás de Almeida, A.M., Justicia, Justicia. F.	2006	La Liga de Alumnos Amigos: Desarrollo de las habilidades sociales del alumnado para prestar apoyo socioemocional.	Integrado en el proyecto subvencionado por la Unión Europea <i>Training and Mobility for Researchers</i> Objetivos principales: a) Mejorar o desarrollar las habilidades sociales básicas en el alumnado, b) Mejorar o desarrollar las habilidades de comunicación en el alumnado, c) Mejorar o desarrollar las habilidades de ayuda en el alumnado, d) Mejorar las relaciones interpersonales entre el alumnado.	Habilidades sociales: ayuda, empatía, respeto, autoconcepto, resolución de conflictos, habilidades de comunicación.	Muestra de 168 alumnos de secundaria de Portugal. El nº de alumnas es mayor que el de alumnos, ya que las chicas se mostraron más receptivas por su madurez. El instrumento para evaluar las HS fue construido, fue una escala Likert con un rango de respuesta de 1 a 5. Y un 2º instrumento, utilizado para que los otros evaluaran la Liga.	Existen cambios significativos en los alumnos que participaron en el programa de entrenamiento. Se han adquirido habilidades sobre todo relacionadas con la resolución de conflictos, la empatía, el respeto por los compañeros, la disponibilidad de ayudar a los demás, la interacción social y el autoconcepto. Un 60.1% del alumnado señala que los alumnos amigos ayudaron a otros alumnos a resolver problemas y un 57.3% señala que la LAA es útil para reducir los malos tratos entre iguales.	La formación realizada con los alumnos participantes se muestra eficaz para desarrollar y mejorar ciertas habilidades sociales. Sin embargo, está claro que el afianzamiento de estas habilidades sociales no se produce simplemente con la formación sino que es necesario supervisar a los alumnos y continuar trabajando con ellos más allá del contexto de la formación.
---	------	---	--	---	--	--	--

Peralta Sánchez, F.J., Sánchez Roda, M.D.	2003	Relaciones entre el autoconcepto y el rendimiento académico, en alumnos de Educación Primaria.	Comprobar el grado de asociación y de predicción entre el autoconcepto y el rendimiento académico, así como determinar las propiedades psicométricas del cuestionario SDQ.	Autoconcepto y rendimiento académico.	Muestra formada por 245 alumnos de Primaria de Almería de centros públicos y concertados. Se obtuvieron datos del autoconcepto a través del cuestionario SDQ, así como de su rendimiento escolar a través de las calificaciones de los profesores. Tras contrastar la estructura, establecimos los niveles de asociación entre autoconcepto y rendimiento.	El autoconcepto total predice el rendimiento académico, dándose el hecho de que el autoconcepto no-académico predice de forma negativa el logro escolar (en lengua y matemáticas), mientras que el autoconcepto académico predice de forma potente y positiva tanto el logro general, como el de lengua y matemáticas.	Es necesario dar un tratamiento adecuado y suficiente al autoconcepto y a la autoestima y que se debe ofrecer al profesorado orientaciones metodológicas para trabajarlos a lo largo de todo el proceso educativo.
---	------	--	--	---------------------------------------	--	--	--

Miranda Casas, A., Soriano Ferrer, M.	2010	Tratamientos Psicosociales Eficaces para el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad.	Revisión teórica sobre estrategias de tratamiento que sean útiles a todos los profesionales que trabajan con estudiantes con un trastorno por déficit de atención con hiperactividad o que tienen la responsabilidad de planificar programas de intervención a gran escala.	Técnica de modificación de conducta y mejora de las habilidades sociales.		<p>Técnica de la Tortuga: asociada a niños con conductas agresivas, se apoya en un cuento que narra la historia de la tortuga Pepe. El entrenamiento se desarrolla en 4 fases a lo largo de 6 semanas</p> <p>El Programa Escuela Dinosaurio: combina el entrenamiento en habilidades sociales y en solución de problemas. Se utiliza el modelado en vídeo de situaciones estresantes, para encontrar soluciones de forma cooperativa.</p>	Los tratamientos psicosociales, el entrenamiento a padres y profesores en modificación de conducta y el entrenamiento en estrategias de autocontrol, están demostrando que son una alternativa valiosa a los psicofármacos.
---	------	--	---	---	--	---	---

García González, N.	2015	Propuesta para trabajar las habilidades socioemocionales en niños con TDAH con presentación combinada.	<p>a) Potenciar las habilidades sociales e inteligencia emocional del alumno con TDAH con presentación combinada.</p> <p>b) Fomentar las relaciones interpersonales con su grupo de iguales.</p> <p>c) Integrar al alumnado en su aula ordinaria.</p> <p>d) Desarrollar la capacidad para diferenciar emociones y saber cómo actuar.</p> <p>e) Favorecer un clima de aula en el que los niños se desarrollen.</p> <p>f) Trabajar la asertividad y la toma de decisiones.</p>	Habilidades sociales, inteligencia emocional, relaciones interpersonales, autoestima, autoeficacia, autoconcepto y asertividad, toma de decisiones y resolución de conflictos.	Destinado a niños de 1º, 2º y 3º de primaria. Con sesiones de media hora a la semana durante 3 meses. Se llevan a cabo un cronograma de sesiones, donde los profesionales investigarán acerca del trastorno, se mantiene una comunicación recíproca con familia y profesionales, se destina un espacio a los acontecimientos más importantes, mantienen contacto, etc	En el aula se ha aumentado el clima de seguridad y confianza y la integración positiva del alumno. Además, por medio de actividades se ha aumentado la autorregulación emocional, la autoestima, el autoconcepto, la asertividad, la toma de decisiones y el pensamiento crítico del alumno. -Han adquirido estrategias y técnicas para desenvolverse en su contexto natural.	A través de este trabajo se ha adquirido, reforzado y potenciado habilidades y competencias socioemocionales que ayudan al alumno a desarrollarse de forma segura y adecuada en el contexto en que se desarrollan.
------------------------	------	--	--	--	---	--	--

Cardoso-Moreno, M.J., Tomás Aragonés, L., Rodríguez Ledo, C.	2015	Socio-emotional intervention in attention deficit hyperactive disorder.	Determinar si el programa de intervención socioemocional podría mejorar las funciones ejecutivas en niños con TDAH.	Entrenamiento socioemocional con 8 sesiones: reconocimiento de emociones básicas y de comportamientos adecuados e inadecuados, autoconciencia de fortalezas y debilidades, sentimiento de pertenencia al grupo, entrenamiento de empatía, escucha activa y asertividad, técnicas de relajación, trabajar como cambiar las emociones y en la última sesión resumen de todo lo anterior.	Tomaron a 25 niños (8 niñas y 17 niñas) de edades entre 8 y 12 años con TDAH y sin tratamiento farmacológico en Zaragoza. Se evalúa el funcionamiento ejecutivo a través de Zoo Map Test, para predecir las dificultades en la vida diaria. Tras ello se lleva a cabo un estudio con 8 sesiones de trabajo. Antes se entrevistan a padres.	Reducción de violencia infantil y mejora del autocontrol, tareas académicas e interacciones sociales sin recompensa externa solo con actividades adecuadas.	El programa anima a que el niño crea en sus propias capacidades y se le ofrece una guía para ayudarles a superar sus problemas, ofreciéndole una interpretación positiva de la situación.
--	------	---	---	--	--	---	---

<p>Fernández-Jaén,A., Fernández-Mayoralas, D., López-Arribas,S., García-Savaté,C., Muñiz-Borrega,B., Pardos-VégliA, A., Prados-Parra, B., Calleja-Pérez, B., Muñoz-Jareño, N.</p>	<p>2011</p>	<p>Attention deficit hyperactivity disorder and its relation to social skills and leadership evaluated with an evaluation system of the behavior of children and adolescents (BASC)</p>	<p>Comparar la intensidad sintomática del TDAH, así como la asociación de los diferentes subtipos, sexo y comorbilidades con el funcionamiento social (“habilidad social” y “liderazgo”) estimado a través de un sistema de evaluación de la conducta de niños y adolescentes para padres y profesores (BASC).</p>	<p>Habilidades sociales y liderazgo.</p>	<p>Se analizan a 170 pacientes evaluados con diagnóstico de TDAH entre 2007 y 2010. Se analizan y comparan,, los datos de habilidades sociales, liderazgo, hiperactividad y déficit de atención del BASC y los síntomas cardinales del TDAH de la escala para la evaluación del déficit de atención con hiperactividad (EDAH).</p>	<p>Las puntuaciones correspondientes a habilidades sociales fueron significativamente menores en los pacientes con trastorno disocial o negativista según progenitores ($p<0,05$). En el análisis de la intensidad sintomática del TDAH se observó una relación inversamente significativa ($p<0,001$) entre la intensidad de la hiperactividad y las habilidades sociales según los padres. La puntuación de déficit de atención se correlacionó de igual forma con las habilidades sociales y liderazgo.</p>	<p>La intensidad del déficit de atención fue la única variable que, con independencia del informador, se relacionó de forma significativa con las habilidades sociales y el liderazgo según el BASC.</p>
---	-------------	---	--	--	--	--	--

Withley,J., Lee Heath, N., Finn,C.	2008	The Role of attention-deficit hyperactivity disorder in the self-perceptions of children with emotional and behavioral difficulties.	Comparar las calificaciones de maestros y la autopercepción de dos grupos de niños con problemas emocionales y/o de comportamientos) Las personas con TDAH. b) Los que tienen bajo nivel de atención e hiperactividad.	La parte conductual y emocional de la TRF / 5-18 consta de 118 artículos que comprenden ocho escalas: síndrome de retirada, quejas somáticas, ansioso / depresivo, problemas sociales, el pensamiento de problemas, problemas de atención, comportamiento delincuente, y el comportamiento agresivo.	Utiliza el TRF / 5-18, que es la versión maestra de la Child Behaviour Checklist y es una escala de calificación de papel y lápiz diseñado para obtener informes del rendimiento académico,el funcionamiento adaptativo de los profesores, y los problemas de conducta o emocionales de los niños entre las edades de 5 y 18.	Los estudiantes con TDAH parecen no darse cuenta de las dificultades que están teniendo en el aula. Sin embargo, los maestros tasaron estos estudiantes como significativamente peor en las áreas sociales, académicas y de comportamiento, incluso cuando se compara a los estudiantes con moderados a severos problemas en estas áreas. Puede ser muy útil para los estudiantes un registro escrito de comentarios de los profesores para las tareas o temas individuales.	Se debe explorar más a fondo la autopercepción de los niños con TDAH y enseñarles el camino adecuado a través de técnicas de retroalimentación constantes de sus méritos y fracasos.
------------------------------------	------	--	--	--	---	--	--

Ozdemir, S.	2010	A comparison of Problem Behavior Profiles in Turkish Children with AD/HD and non-AD/HD Children.	Comparar perfiles de problemas de comportamiento en niños turcos con Déficit de Atención e hiperactividad y aquellos que no lo sufren.	Depresión y ansiedad, comportamiento agresivo, respeto de las normas, problemas sociales y problemas externos e internos.	Participaron en el estudio 49 niños con y sin TDAH. Los problemas de comportamiento fueron evaluados mediante la versión en turco de la Child Behavior Checklist.	Los niños turcos con TDAH presentan niveles clínicos en cuanto a problemas de conducta en comparación con los otros niños que no tienen ese trastorno. Los padres de los niños con los trastornos señalaron tasas altas de comportamiento agresivo, problemas de atención y problemas de cumplimiento de normas.	Los resultados apuntan las mismas similitudes en los niños con TDAH.
-------------	------	--	--	---	---	--	--

<p>Martín Babarro, J., Georgieva Kostova, E., Antino, M., Aroztegui Vélez, J.</p>	<p>2013</p>	<p>ADHD symptoms and its association with prosocial and aggressive behaviors at school.</p>	<p>Analizar la relación entre la prosocialidad y la agresividad y los síntomas de TDAH: hiperactividad, inatención e impulsividad.</p>	<p>Hiperactividad, inatención e impulsividad, prosocialidad y agresividad.</p>	<p>Participaron 1.853 alumnos de 5 escuelas, y la media de edad fue de 12,7. Se pasó un cuestionario con 4 preguntas que miden el nivel de conducta prosocial de los niños. Para el nivel de agresividad se hizo igual y se dividió entre el nº de participantes.</p>	<p>Asociación negativa entre la prosocialidad y los factores de los síntomas del trastorno, así como una relación positiva entre la agresividad y los mismos factores.</p>	<p>Los estudiantes prosociales obtienen resultados más bajos en los síntomas relacionados con el TDAH.</p> <p>Futuras líneas de investigación deben centrarse en un análisis más detallado de las dificultades relacionadas con los procesos de atención que contribuyen al trastorno de TDAH, y más concretamente sobre su relación con las habilidades de interacción social.</p>
---	-------------	---	--	--	---	--	---

Durlak, J., Weissberg, R.	2007	The impact of after-school programs that promote personal and social skills.	<p>Responder a estas 2 preguntas: ¿Qué tipo de resultados podemos esperar de estos programas que fomenten las habilidades sociales y personales de los jóvenes?</p> <p>2. ¿Se puede identificar las características del programa con la mejora de resultados?</p>	Resolución de problemas, resolución de conflictos, autocontrol, liderazgo, toma de decisiones responsables, y la mejora de la autoeficacia y autoestima.	<p>Se consideraron programas después de la escuela que promoviesen las habilidades sociales y personales.</p> <p>Intervenciones a niños entre 5 y 18 años durante parte del año escolar y fuera del horario escolar. Meta análisis de efectos obtenidos de 73 programas. El informe se centra en los hallazgos principales.</p>	<p>Los jóvenes que participaron en estos programas mejoraron en 3 áreas:</p> <p>los sentimientos y las actitudes, los indicadores de ajuste del comportamiento, y el rendimiento escolar.</p> <p>-Fue posible identificar programas eficaces. Aquellos que utilizan pruebas para entrenamiento de habilidades. Los que no usaron este procedimiento no tuvieron éxito en las áreas examinadas.</p>	Se recomiendan los programas dedicados a la mejora de habilidades después de la escuela, pero siempre que se dedique tiempo suficiente a la mejora de la habilidad y las actividades sean coordinadas y secuenciadas para conseguir su propósito.
------------------------------	------	--	---	--	---	--	---

Fox, C.L., Boulton, M.J.	2005	The social skills problems of victims of bullying: Self, peer and teacher perceptions	Determinar el grado en que uno mismo, los compañeros y los profesores consideran víctimas a los que tienen bajas habilidades sociales de los que no lo tienen a través de 20 comporta- mientos.	ítems:-parecer asustado, aspecto débil, conversaciones en voz baja, parecer una persona infeliz, - permitir que los niños se metan con él, etc.	Muestra de 330 alumnos de edades entre 9 y 12 años Fueron extraídos de 12 clases de 6 escuelas de Reino Unido. Además 11 profesores proporciona- ron datos. Se emplean 2 métodos diferentes y en cada caso se le dan 20 declaraciones cortas. 1º participantes clasificados como “víctimas” o no. 2ºcompañe-ros que observaban. 3º maestros, evaluar a la víctima.	Los ítems de: “mirar asustado”. “encontrarse de forma débil” y “apariencia infantil”, coinciden en que las víctimas presentan una vulnerabilidad del comportamiento. 6 ítems, los 3 anteriores, y “hablar en voz baja”, “parecer una persona infeliz” y “llorar con facilidad”, hacen que los compañeros perciban la situación de la víctima y confirmen que tienen un comportamiento no asertivo. En total 18 ítems mostraron más problemas en hab. sociales en las víctimas.	Confirmar el hallazgo de que las víctimas son percibidas por 3 fuentes diferentes por tener bajas hab. sociales, y esto tiene repercusión a la hora de intervención de apoyo a las víctimas.
-----------------------------	------	---	--	---	---	---	--

Gómez Núñez, S.	2015	Trabajo fin de Grado: Las Habilidades Sociales en el aula.	<p>Comprobar ciertas hipótesis:</p> <p>-1. El conocimiento de las relaciones sociales del grupo-clase nos permitirá la integración del nuevo alumno-</p> <p>2.La introducción del aprendizaje cooperativo en el aula nos permitirá mejorar las relaciones.</p> <p>3. La práctica de estrategias metodológicas favorecerán las relaciones interpersonales.</p> <p>- La utilización de las estrategias metodológicas nos ayudará a favorecer el clima del aula.</p>	Mejora de autoestima, relaciones con el alumnado, normas del aula, implicación en clase, convivencia, motivación de los alumnos, autonomía, etc.	<p>Tipo de actividades que trabajamos en el aula:</p> <p>a)Aprendizaje cooperativo</p> <p>b) Técnicas de modificación de conducta</p> <p>c) Claves visuales</p> <p>d) Proyecto de patio.</p>	<p>-En algunos grupos se producían conflictos debido a que a alguno de sus miembros le cuesta escuchar al resto, respetar la opinión de los demás, y aceptar las críticas.</p> <p>-Las técnicas de modificación de conducta son esenciales tanto para mejorar el clima del aula como para mejorar el aprendizaje de los alumnos.</p> <p>-Se confirman las 3 hipótesis de los objetivos.</p>	- Durante el tiempo de realización del estudio hemos observado que se ha producido un incremento en la calidad de las relaciones sociales entre los alumnos
-----------------	------	--	---	--	--	---	---

Cava, M.J., Musitu, G.	2003	Dificultades de integración social en el aula: relación con la autoestima y propuestas de intervención.	Analizar específica-mente, la relación entre dificultades en integración social y las distintas dimensiones de la autoestima (social, académica, emocional, física y familiar).	Autoestima familiar, social y académica. Con los tipos sociométricos de populares, rechazados y grupo control.	La muestra está constituida por 537 alumnos, pertenecientes a tres colegios públicos de Valencia. El 52% son varones y el 48% mujeres. Se utiliza el Cuestionario Sociométrico para identificar a chicos con problemas de integración social y para la medición de la Autoestima, “el Cuestionario de Autoestima”.	Se observan diferencias entre estos chicos y sus compañeros en autoestima social, académica y familiar. Estos resultados son analizados; y acompañados de la descripción de dos programas de intervención (“Galatea” y “Convivir”) elaborados con la finalidad de potenciar la autoestima y la integración social de los alumnos.	A mayor integración social, la autoestima de los alumnos crece.
---------------------------	------	---	---	---	--	---	---

De las Heras López, M.C.	2010	Habilidades Sociales y defensa de derechos en niños TDAH y autistas.	Fomentar las habilidades de competencia social en niños hiperactivos fundamentales tanto para favorecer la adaptación en la sociedad como para recuperar la autoestima.	Mejorar: -comenzar a interaccionar con otros niños o grupo de niños. -Iniciar y mantener una conversación con otro niño. -Resolver conflictos. -Compartir cosas con los demás.		Para mejorar habilidades; seguimos unas pautas adecuadas en la conversación con otro como mirarla y sonreírla, y prestarle atención. También los niños tienen que aprender a defender sus propios derechos, utilizando expresiones verbales concretas. Aprender a buscar soluciones y anticiparse a las consecuencias y elegir una solución después de evaluar cada alternativa.	Las habilidades sociales deben ser fomentadas tanto en el colegio como en casa. La escuela es una importante institución de socialización proveedora de comportamientos y actitudes sociales.
-----------------------------	------	--	--	--	--	---	---

Rodríguez-Salinas Pérez, E., Navas García, M., González Rodríguez, P., Fominaya Gutiérrez, S., Duelo Marcos, M.	2006	La escuela y el trastorno por déficit de atención con/sin hiperactividad (TDAH).	Revisión teórica. Revisión de la bibliografía obtenida, tras una búsqueda sistemática en las principales bases de datos, para responder a algunas preguntas clínicas: ¿los niños con TDAH tienen problemas de aprendizaje, emocionales o sociales?, ¿cuáles son y quién los detecta?, ¿los tratamientos en el ámbito escolar tienen algún papel para mejorar su resolución?, ¿qué nivel de evidencia tienen las respuestas que se proponen?.	Problemas emocionales, sociales y escolares. -Tipos de tratamientos. -Especialistas en detectar el problema.		25-30% de los niños con TDAH tiene una alteración específica del aprendizaje en alguna de las siguientes áreas: lectura, escritura, matemáticas, y coordinación motora. -Los pediatras de Atención Primaria deben realizar un sencillo cribado de problemas escolares, académicos y de convivencia en el seguimiento habitual de los niños. -Los programas en la escuela para el TDAH deben implicar a la mayor parte del cuadro docente.	Existen problemas de aprendizaje, de conducta y emocionales que se manifiestan especialmente en el ecosistema escolar alterando la calidad de vida del niño y que se deben abordar de un modo comprensivo, mediante programas de intervención multimodal.
---	------	--	--	--	--	---	---

Moliner Garcia, O., Martí Puig, Manuel.	2002	Estrategias didácticas para la solución cooperativa de conflictos y toma de decisiones consensuadas: mejorar la convivencia en el aula.	Proponer estrategias didácticas que ayuden a mejorar la convivencia en el aula y se incida en la responsabilidad del profesorado de incorporarlas en la práctica docente. Revisión bibliográfica.	Solución a conflictos de forma cooperativa y la responsabilidad del profesorado.		Programas como: ¿Somos iguales?. Objetivo: Dar una solución razonada al conflicto que se presenta de forma cooperativa -La isla desierta. Objetivo: valorar la cooperación como actitud positiva para tomar decisiones consensuadas. -	Es necesario promover desde la formación inicial de los docentes la resolución cooperativa de conflictos y la toma de decisiones consensuadas.
---	------	---	--	--	--	--	--

Betina Lacunza, A.	2013	Las habilidades sociales como recursos para el desarrollo de fortalezas en la infancia.	<p>a) Describir una serie de habilidades sociales en niños preescolares de S.M. de Tucumán (Argentina) en situación de pobreza.</p> <p>b)Identificar si la presencia de habilidades sociales disminuye la frecuencia de aparición de comportamientos disruptivos.</p>	Negativismo, transgresión, impulsividad, hiperactividad, déficit atencional, autoagresión, inhibición conductual y aceptabilidad.	Se trabajó con 120 niños de 5 años de escuelas públicas de zonas marginales de Tucumán. A los padres se les administró una Escala de Habilidades Sociales, la Guía de observación comportamental y una encuesta sociodemo-gráfica.	Se identificaron diferencias significativas en las habilidades sociales según el sexo de los niños como en las dimensiones: Agresión física y/o verbal y transgresión de la escala comportamental.	La presencia de habilidades sociales en los niños previene la ocurrencia de comportamientos disfuncionales, particularmente aquellos vinculados a la agresividad y al negativismo. Estos datos muestran que la práctica de comportamientos sociales favorece la adaptación, la aceptación de los otros, los refuerzos positivos y el bienestar entre otros.
-----------------------	------	---	--	---	--	---	---